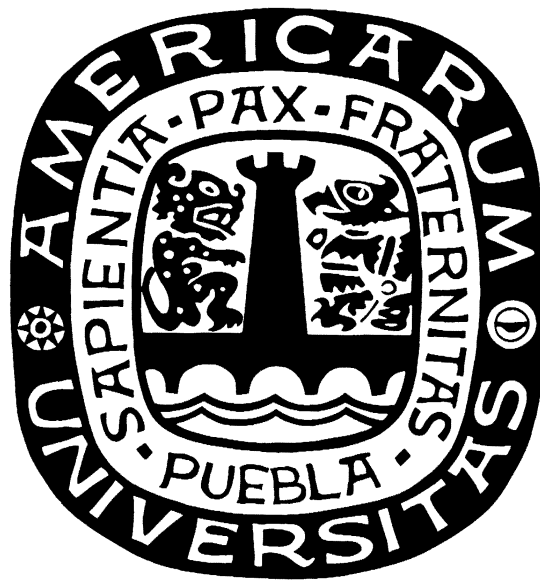


FUNDACIÓN UNIVERSIDAD DE LAS AMÉRICAS-PUEBLA

**Escuela de Humanidades
Departamento de Lenguas**



**Tesis presentada por Claudia Cruz Armenta como requisito parcial para obtener el
grado de Maestría en Lingüística Aplicada.
Dirigida por la Dra. Virginia LoCastro y aceptada por el Departamento de Lenguas.**

Santa Catarina Mártir, Puebla, Otoño de 2002

A
mi mamá

Agradecimientos

En la realización y culminación de este trabajo, personas maravillosas estuvieron presentes y a quienes me gustaría expresar mi gratitud. Doy gracias a Dios

por su eterno e infinito amor. Gracias a mi mamá que siempre ha estado apoyándome en toda meta que me propongo alcanzar, por darme fuerzas cuando decaía el entusiasmo, por creer en mí y ser siempre la mejor porra con todo y pompones.

También agradezco el apoyo brindado por mi comité formado por la Dra. Virginia LoCastro, Connie Johnson y Ullrike Sperr. A la Dra. LoCastro, quien ha sido una profesora admirable, mi profundo agradecimiento por su dirección, asistencia, tiempo y paciencia. A Connie Johnson, quien me habló del programa de maestría y que siempre ha tenido un momento, una palabra amable y ha sido una mano amiga, gracias de todo corazón. A Ullrike Sperr por sus comentarios tan valiosos y ayuda en la edición de este proyecto, por brindar su ayuda generosa en un momento desesperado, gracias mil.

A mis queridas amigas Ely, Pao y Marce. Ely, gracias por ser la hermana mayor más amorosa: siempre escuchando y compartiendo las risas y las lágrimas, por sus oraciones y palabras de aliento. Pao, gracias por compartir el amor a la poesía, a jugar con las letras y escribir música con el corazón, por ese diálogo entre

las dos, a veces lleno de sonrisas y otras de silencio. Un silencio que siempre rompe con los ya eternos escritos de amor a la vida. A Marce, por su cariño que está representado en el título de tía honoraria de Renata.

Mi gratitud a Eréndira Silva por su contribución a la realización de este trabajo y valiosa ayuda en la recolección de datos. A Pat McCoy por sus comentarios y sugerencias siempre oportunos y bien recibidos.

A Toño y Pilar por todo su apoyo y cariño.

ÍNDICE

Introducción 1

El estudio del poder en el discurso 2

CAPÍTULO 1

1.1 Motivación para esta investigación 6

1.2 Marco teórico 7

1.2.1 La sociolingüística 7

1.2.1.1 La distancia social 8

1.2.1.2 La cortesía 9

1.2.2 El poder 11

1.2.3 El discurso de hombres y mujeres 12

1.2.4 La pragmática y el estudio de los marcadores discursivos 15

1.2.5 El análisis crítico del discurso 17

1.2.6 El discurso y las sesiones de consejería 27

1.3 Resumen de la metodología precedente 29

1.4 El diseño de investigación 32

1.4.1 Las presuposiciones 31

1.4.2 Las preguntas de investigación 33

CAPÍTULO 2

2.1 Metodología 34

2.2 El contexto 34

2.2.1 La Universidad de las Américas-Puebla	35
2.2.2 La Preceptoría Académica	36
2.2.3 Los participantes	39
2.3 Los materiales	40
2.4 Las variables	41
2.5 Los procedimientos	41
2.5.1 La recolección de datos	42
2.5.2 El análisis de datos	42
2.5.2.1 El procedimiento cualitativo	43
2.5.2.2 Las técnicas cuantitativas	44
CAPÍTULO 3	
3.1 Resultados	45
3.2 El análisis crítico del discurso	45
3.2.1 Primera sesión femenina	46
3.2.2 Segunda sesión femenina	51
3.2.3 Tercera sesión femenina	54
3.2.4 Primera sesión masculina	56
3.2.5 Segunda sesión masculina	59
3.2.6 Tercera sesión masculina	62
3.3 Frecuencia	64
3.3.1 Marcadores pragmáticos	64

3.3.2 Preguntas	65
3.3.3 Preguntas de clarificación	66
3.3.4 Expresiones de canal bajo	67
3.3.5 Interrupciones	68
3.3.6 Negaciones	69
3.3.7 Silencio	70
3.3.8 Empalmes	71
3.4 El conteo de las palabras y los turnos	72
3.4.1 Palabras	72
3.4.2 Turnos	73
3.5 Comentarios	74

CAPÍTULO 4

4.1 Conclusiones	75
4.2 Discusión	75
4.2.1 ¿Los rasgos discursivos presentes en la interacción entre la consejera y la estudiante son los mismos que en la interacción entre la consejera y el estudiante?	76
4.2.2 ¿En qué interacción se observan más empalmes? ¿Entre la consejera y la estudiante o entre la consejera y el estudiante?	77
4.2.3 ¿Quién interrumpe más?	

¿La consejera o la estudiante o el estudiante?	77
4.2.4 ¿Quién mantiene su turno por más tiempo?	78
4.2.5 ¿Qué marcadores pragmáticos son usados por los participantes?	
Si es así, ¿con que propósito?	78
4.2.6 ¿Qué tipo de preguntas son hechas? ¿Son abiertas o cerradas?	
¿Quién las elabora?	79
4.2.7 Otros rasgos estructurales	80
4.3 Implicaciones	82
4.4 Limitaciones para el presente estudio	83
4.5 Recomendaciones para la investigación futura	84
NOTAS	85
REFERENCIAS	86
LISTA DE APÉNDICES	
Apéndice A. Código de transcripción	93
Apéndice B. Primera sesión femenina	95
Apéndice C. Segunda sesión femenina	108
Apéndice D. Tercera sesión femenina	114
Apéndice E. Primera sesión masculina	121
Apéndice F. Segunda sesión masculina	128
Apéndice G. Tercera sesión masculina	135

LISTA DE TABLAS

Tabla 3.1 Marcadores pragmáticos usados por la consejera y la estudiante	64
Tabla 3.2 Marcadores pragmáticos usados por la consejera y el estudiante	65
Tabla 3.3 Preguntas realizadas por la consejera y la estudiante	65
Tabla 3.4 Preguntas realizadas por la consejera y el estudiante	66
Tabla 3.5 Preguntas de clarificación realizadas por la consejera y la estudiante	66
Tabla 3.6 Preguntas de clarificación realizadas por la consejera y el estudiante	67
Tabla 3.7 Expresiones de canal bajo producidas por la consejera y la estudiante	67
Tabla 3.8 Expresiones de canal bajo producidas por la consejera y el estudiante	68
Tabla 3.9 Interrupciones por la consejera y la estudiante	68
Tabla 3.10 Interrupciones por la consejera y el estudiante	69
Tabla 3.11 Negaciones de la consejera y la estudiante	69
Tabla 3.12 Negaciones de la consejera y el estudiante	70
Tabla 3.13 Silencio de la consejera y la estudiante	70
Tabla 3.14 Silencio de la consejera y el estudiante	71
Tabla 3.15 Empalmes entre la consejera y la estudiante	71
Tabla 3.16 Empalmes entre la consejera y el estudiante	72
Tabla 3.17 Palabras de la consejera y la estudiante	73
Tabla 3.18 Palabras de la consejera y el estudiante	73

Tabla 3.19 Turnos de la consejera y la estudiante	74
Tabla 3.20 Turnos de la consejera y el estudiante	74

INTRODUCCIÓN

La sociedad mexicana como muchas otras, está compuesta de una escala social, la cual demuestra una estructura jerárquica. Por consiguiente, se puede observar que el discurso de los participantes de una interacción social está influido por la situación y el lugar que cada persona ocupa dentro de la escala social. De acuerdo a Bourdieu (1991), el discurso demuestra las relaciones de poder entre los participantes, un poder que varía dentro de la escala social y que puede ser de naturaleza económica y/o de conocimientos.

Para describir las relaciones de poder manifestadas en el discurso se pueden utilizar el análisis crítico del discurso, el análisis de las variaciones y el análisis de los significados pragmáticos. Estos sólo son tres de los métodos para estudiar las variables sociales, las cuales restringen la manera en que el hablante y el oyente se relacionan. El análisis crítico del discurso ha jugado un papel significativo al describir las diferencias de poder entre los participantes tomando en cuenta el contexto social donde la interacción ocurre (Fairclough, 1989). La sociolingüística describe la variación social en el comportamiento lingüístico de los participantes señalando las diferencias existentes entre ellos; por ejemplo el género, la posición social, el grado de formalidad y la distancia social, presentes en el contexto social donde la interacción toma lugar. Adicionalmente, la pragmática contribuye a la descripción del discurso hablado y de los significados expresados tanto directa como indirectamente (Grundy, 1995). El presente estudio toma estas áreas de estudio como antecedentes para analizar el discurso creado entre una consejera académica y dos estudiantes, quienes fueron los participantes involucrados en el contexto social de la consejería académica en un ambiente universitario.

El estudio del poder en el discurso

El estudio de las relaciones de poder que existen entre los participantes de una interacción ha sido una de las principales áreas de estudio por parte de analistas críticos del discurso, así como de algunos sociolingüistas y pragmáticos. Éstas tres áreas tienen el propósito, entre otros, de examinar los efectos del poder en la producción y la interpretación del discurso creado en una interacción (Spencer-Oatey, 1996). En su artículo sobre el mismo tópico, Spencer-Oatey (1996) menciona varios estudios clásicos (Brown y Levinson, 1987; Blum-Kulka, 1985) donde el poder y la distancia social son las principales variables en el estudio del lenguaje en el ámbito social. Spencer-Oatey señala que no existe una definición de poder común y aceptada por todos los autores que ella cita. Por lo tanto se observa una interpretación distinta de lo que es el poder en cada estudio reportado en dicho artículo.

En la investigación conducida en los campos de la sociolingüística y la pragmática, el poder ha sido estudiado desde diversas perspectivas. La primera postura define al poder como el control sobre otros (Spencer-Oatey, 1996; Brown y Levinson, 1987). La segunda sostiene que el poder equivale a la posición social (Cansler y Stiles, 1981, citados en Spencer-Oatey, 1996). La tercera explora la dicotomía de igualdad y desigualdad de la distribución del poder entre los participantes de una interacción (Holtgraves, 1986, citado en Spencer-Oatey, 1996). El poder se manifiesta en relaciones asimétricas, donde uno de los participantes domina o impone sus propósitos sobre el otro, es decir, que él o ella toma el control de la interacción y la dirige de acuerdo a sus objetivos (Brown y Levinson, 1987). Las relaciones asimétricas son aquéllas donde uno de los participantes tiene una posición social más alta que el otro, tales como las relaciones entre doctores y pacientes; psicoterapeutas y pacientes; y maestros y alumnos. Por consiguiente, las

relaciones simétricas son aquéllas donde los participantes tienen la misma posición social, como doctores y doctores; y estudiantes y estudiantes, entre otras.

Brown y Levinson (1987) añaden que el poder no sólo puede tener un carácter social indicado por la posición social que una persona tiene dentro de la estructura social jerárquica, pero que puede tener una naturaleza física, económica, o puede estar expresado por el género de los participantes. En palabras de Bourdieu (1991) el poder puede ser un capital cultural, el cual puede ser visto de dos maneras, como la riqueza económica o la riqueza en conocimientos o ambas. Por su parte, Fairclough (1989, 1995) define al poder como la habilidad de imponer y mantener un orden particular, el cual se expresa en el discurso. En el presente estudio, el poder es definido como el control de una persona sobre otra dada su posición social; la cual está determinada por el grado de conocimientos y la posición social manifestada en una relación asimétrica dentro de un contexto social, siendo éste el de la consejería académica.

Otros factores también han sido considerados dentro el estudio del poder. Estos factores han sido estudiados principalmente en el idioma inglés y abarcan la estructura de la conversación (Holmes, 1986, 1992; Schiffrin, 1987). Algunos aspectos de la estructura de la conversación más estudiados son los cambios de turnos, el mantenimiento del turno, las interrupciones, el silencio, el tipo de pausas, los marcadores del discurso como “you know”, y “well”, “I think”, entre otros (Holmes, 1986, 1992; Schiffrin 1987). Los marcadores del discurso exhiben el tipo de relación sostenida por los participantes así como el grado de distancia social que existe entre ellos (Holmes, 1992). De acuerdo a Holmes (1992) el mantenimiento de turno y las interrupciones son una manifestación del poder en una interacción social. Los estudios de Holmes (1992); Martin-Jones y Heller (1996); Martin-Jones y Saxena (1995); Gass y Varonis (1984); y Sinclair y

Courthard (1975) han señalado que la persona con mayor poder en una interacción es la que habla más e interrumpe más; por tanto mantiene su turno por más tiempo y usa menos los marcadores de discurso “you know”, “well” y “I think” .

Asimismo el tipo de lenguaje y el género son dos aspectos. Dentro de la estructura de la conversación se aprecia que tipo de lenguaje usado, formal o informal, es decir, si los participantes utilizan palabras especializadas, o con prestigio; si utilizan palabras coloquiales o modismos (Holmes 1992; Lakoff, 1973). Adicionalmente, la investigación ha demostrado que el género se observa en el lenguaje, es decir, que los hombres y las mujeres hablan diferente, por ejemplo que las mujeres usan más expresiones de canal bajo que los hombres (Lakoff, 1973, Holmes, 1992).

En consecuencia, el estudio adopta una posición multidisciplinaria. Partió de una postura del análisis crítico del discurso dado que la relación de poder entre los participantes está expresada en el texto hablado y escrito. También, adopta una perspectiva sociolingüística dado que el discurso de mujeres y hombre es diferente. Las pausas e interrupciones que ocurren en una interacción son ejemplos de esa variación social expresada en el discurso. Finalmente, toma una postura pragmática debido a que los participantes usan el lenguaje para expresar mensajes indirectos a través de palabras directas (Grundy, 1995).

Este trabajo está dividido en cuatro capítulos. El primero presenta la motivación para este estudio, el marco teórico, el diseño de investigación e incluye las suposiciones y las preguntas de investigación. El capítulo dos explica la metodología usada explicando el procedimiento cualitativo y las dos técnicas cuantitativas. También describe el contexto social donde tomó lugar y los participantes involucrados. Los resultados obtenidos son presentados en el capítulo tres. La discusión de los resultados y las conclusiones son el tema del capítulo cuatro.

CAPÍTULO 1

1.1 Motivación para esta investigación

Existe un extenso cuerpo de investigación por parte de sociolingüistas y analistas del discurso acerca de las relaciones asimétricas, donde destaca la de maestros y estudiantes dentro de un salón de clases de lengua extranjera o segunda lengua, por ejemplo Cook (1989); Fairclough, (1989, 1995) y Gass y Varonis (1984). En segundo término aparecen las relaciones entre doctores y pacientes, o psicólogos y pacientes (Chaika, 1974, 1982). Otro tipo de relación asimétrica mucho menos estudiada es la de consejeros académicos y estudiantes (Weiyun y Keating, 1991; Benwell, 1999; Weiyun, 1996). El contexto de la consejería académica es relativamente reciente en México y sólo existe evidencia de que el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey en su nivel de preparatoria tiene un sistema de consejería académica dedicada a la orientación vocacional. La Benemérita Universidad Autónoma de Puebla estableció un programa de consejería académica en 2001 con el objetivo de ayudar a aquellos estudiantes que desean cambiar de programa de licenciatura. En la Universidad de las Américas-Puebla existe la consejería académica desde hace diez años con el objetivo de ayudar a los estudiantes de nuevo ingreso detectados como de “alto riesgo”, a los estudiantes que están indecisos con su programa, y a los estudiantes que han dejado de estudiar y que desean regresar a esta universidad.

En ninguna de estas instituciones se encontró evidencia de investigación sobre las manifestaciones de poder en el discurso, pero esto no indica que se esté llevando a cabo otro tipo de investigación. Por lo tanto, la motivación para el presente estudio nació de la inquietud de descubrir cómo se negocia el poder en una relación asimétrica y cómo la estructura del discurso

lo demuestra. Segundo, existe poca investigación dentro de la consejería académica partiendo de la relación asimétrica que ésta sustenta. Por lo que se espera contribuir a esta área considerando que la consejería académica es una área nueva en la sociedad mexicana.

1.2 Marco teórico

1.2.1 La sociolingüística

La sociolingüística es el estudio del lenguaje en la sociedad. Citando a Holmes (1992:2) el estudio de la relación entre el lenguaje y la sociedad intenta “explicar porque las personas hablan diferente en contextos sociales diferentes”¹. Esta área de estudio considera la influencia que los elementos y las dimensiones sociales tienen en una interacción. Dentro de los elementos sociales se encuentran el contexto social, los participantes, el tópico del que se habla y el propósito de la interacción. Por otro lado, la distancia social, la posición social, la formalidad, y las dos funciones del lenguaje (la afectiva y la referente) conforman las dimensiones sociales.

Existen relaciones entre los factores sociales y las dimensiones sociales. De acuerdo a Holmes (1992) los elementos sociales influyen en la variación lingüística y pueden estar relacionados a los participantes, al contexto, a tópico y al propósito. Las dimensiones sociales que son tomadas en cuenta para analizar la interacción son la distancia social, la posición social, la formalidad y las funciones del lenguaje. Estas dimensiones se relacionan con los elementos ya mencionados. Por lo tanto, los participantes están involucrados en la dimensión de la distancia social y de la posición social. Mientras que la dimensión social de la formalidad está ligada al contexto social. Por su parte, las funciones del lenguaje se relacionan con la distancia y la posición social. Más aún, la manera en que las personas se comportan lingüísticamente está

restringida algunas veces por la formalidad del contexto y la posición social de los participantes y otras por las relaciones personales dentro de un contexto particular. Las formas lingüísticas que los participantes usan varían dependiendo de todos estos factores (Holmes, 1992; Wolfson, 1976). Entonces, se puede decir que el contexto social puede ejercer una influencia en el comportamiento lingüístico de los participantes (Holmes, 1992; Wolfson, 1976; Labov, 1972). No solamente los elementos y las dimensiones sociales influyen en la variación lingüística, también el lugar que alguno de los participantes ocupa con respecto al otro, puede ejercer una influencia en la dirección de la interacción, por ejemplo en el grado de distancia formal, entre otros.

1.2.1.1 La distancia social

Un rasgo característico en las relaciones asimétricas es la presencia de la distancia social. En las situaciones asimétricas mencionadas en varios estudios (Pica, 1987; Gass y Varonis, 1984; Martin-Jones y Heller, 1996; y Martin-Jones y Saxena, 1995) se observa que a mayor diferencia en la posición social, existe un mayor grado de distancia social entre los participantes. En cambio, las relaciones informales tales como las familiares o de amigos demuestran una mínima distancia social y se manifiesta por el uso de una variación baja. Holmes (1992:2) define a la variación como “el juego de formas lingüísticas, las cuales constituyen patrones de acuerdo a los factores sociales”². Holmes (1992) identifica dos tipos de variación: una Alta y una Baja. La variación Alta es vista como las formas lingüísticas con prestigio y un lenguaje más formal y como variación Baja al lenguaje usado de manera más informal o coloquial y aquel que no es

considerado como la norma. (Holmes, 1992). La variación lingüística está determinada, además de la distancia social, por la cortesía que ambas requieren.

1.2.1.2 La cortesía

El principio de la cortesía formulado por Lakoff (1973) observa tres máximas: no imponer, dar opciones y hacer sentir bien al ‘recipiente’. De acuerdo con Holmes (1995) y Brown y Levinson (1987), la cortesía se refiere al comportamiento que expresa una preocupación positiva por otros como no imponer y sin un comportamiento distante. La noción de cortesía implica el concepto de ‘faz social’. Brown y Levinson (1987) sostienen que todas las personas tienen una ‘faz’ y la cortesía ayuda a mantenerla o perderla. Por lo tanto, el comportamiento que expresa calidez hacia el oyente es un ejemplo de cortesía positiva. De hecho, la cortesía positiva está relacionada con la solidaridad y enfatiza actitudes y valores compartidos. Por otro lado, el comportamiento que evita la imposición sobre otros es una muestra de cortesía negativa (Holmes, 1990, 1998; Brown y Levinson, 1987). De esta manera, la cortesía negativa demuestra respecto a la gente. Dicha cortesía también involucra la presentación apropiada de uno mismo considerando las diferencias entre la distancia y la posición social. El uso de títulos y de apellidos al dirigirse a los superiores y gente mayor son ejemplos de una cortesía negativa basada en las diferencias de la posición social y la distancia social. De acuerdo a Brown y Levinson (1987), cada oración puede ser interpretada como un acto potencial amenazador para la ‘faz social’ y la cual puede o no necesitar ser mitigada.

Por lo tanto, la acomodación del discurso por parte de los participantes puede ser considerada como una estrategia de cortesía o de mitigación. La acomodación del discurso ocurre

cuando la gente modifica su discurso de acuerdo a su 'recipiente'. El cambio en la velocidad, la entonación, el tono, el uso de oraciones largas, la frecuencia de las pausas, los patrones gramaticales, el vocabulario y el uso de marcadores pragmáticos cambian cuando ocurre una acomodación del discurso. Holmes (1992) sostiene que el hablante puede cambiar el código lingüístico de acuerdo al del oyente para hacerlo sentir más cómodo, que es una máxima de la cortesía. La acomodación del discurso suele ocurrir en situaciones donde existe más de un código lingüístico.

Gass y Varonis (1984) y Cook (1989) observaron en sus estudios que el conocimiento compartido y el manejo apropiado de un idioma por parte de hablantes no nativos conduce a una participación equilibrada en la conversación. La acomodación del discurso ocurre cuando los hablantes nativos de una lengua modifican su discurso para convergir con el discurso de los hablantes no nativos y con un manejo menor de ese idioma. El 'habla extranjera' es un ejemplo de la acomodación del discurso donde lo expresado se simplifica de acuerdo a hablantes con una fluidez menor. Woken y Swales (1989) indican que los hablantes no nativos pueden pedir ayuda al escoger una variación del lenguaje en particular o un vocabulario que refleje una falta de control en el idioma. Otros estudios han señalado que los hablantes nativos que hablan con hablantes no nativos tienden a dominar la interacción primero (Gass & Varonis, 1984; Zuengler, 1989). Sin embargo, Takahashi (1989), Zuengler (1989) y Woken y Swales (1989) señalan que si el hablante nativo y el hablante no nativo sostienen una interacción por un período de tiempo, la distancia social puede reducirse y el nivel de formalidad decaer para hacer una interacción más balanceada y esto se demuestra en la acomodación del discurso por parte del hablante nativo. Lo anterior implica la presencia de relaciones simétricas o asimétricas donde la variación lingüística,

la distancia social, la cortesía y el uso de un vocabulario más sencillo o más especializado, están presentes en la posición social, lo cual expresa una negociación de poder.

1.3.1 El poder

Los estudios conducidos por Brown y Levinson (1987:15) demostraron que existe un “poder relativo de una persona sobre aquella que recibe tal influencia, así como una distancia social entre ambos participantes, y el grado de imposición puede constituir un acto amenazador de ‘faz social’. Por su parte, Pica (1987:4) encontró que existe una “distribución desigual de los derechos participativos entre los maestros y los estudiantes”. Así mismo, Sinclair y Couthard (1975) observaron que dentro del salón de idioma, es el maestro quien habla más debido a su posición social en relación de la sostenida por los alumnos. Brown y Levinson (1987; citados en Spencer-Oatey, 1996) concluyeron que aquellos con menos poder en la interacción son, en muchas ocasiones, el blanco de los actos amenazadores de “faz social”. Por lo tanto, en el salón de idioma, los estudiantes tienen una posición social inferior y menos poder. Gass y Varonis (1984) concluyeron que el maestro o la maestra expresa su poder a través de su discurso, en el cual se observan rasgos como un mayor número de interrupciones hechas a los alumnos y un mantenimiento por períodos más largos de su turno. En sus estudios sobre el cambio de código lingüístico, Martin-Jones (1995) y Martin-Jones y Sexena (1995) sostienen que las relaciones asimétricas pueden ser explicadas tomando en cuenta las relaciones de poder entre los participantes tanto dentro como fuera del salón bilingüe. En sus estudios de la relación asimétrica entre la profesora titular y la profesora asistente observaron una alta frecuencia de interrupciones por parte de la profesora titular hacia la profesora asistente, pero lo opuesto no fue encontrado.

Estos autores concluyeron que el participante con mayor poder es quien interrumpe más para manifestar su poder sobre el otro. Por lo que se observa que la posición social también determina el discurso social entre personas que ocupan la misma posición y personas del mismo género.

1.3.2 El discurso de hombres y mujeres

La investigación en la interacción social estudia las diferencias entre el discurso de hombres y mujeres. La investigación conducida sobre el discurso de las mujeres ha demostrado que las mujeres hablan diferente a los hombres (Holmes, 1992; Lakoff, 1973). En primera instancia, este tipo de investigación indica que las mujeres usan más formas apegadas a la norma del lenguaje, es decir, la variación con prestigio del lenguaje, que los hombres en muchas comunidades alrededor del mundo. Las formas apegadas a la norma o de prestigio son parte de la variación alta del lenguaje y representan el lenguaje de aquéllos con más poder en la sociedad (Holmes, 1992). Debido a que la variación alta está relacionada con una posición social alta, Holmes (1992, 1990) y Lakoff, (1973) sostienen que las mujeres las usan para indicar su posición social y sus antecedentes tanto socioeconómicos como educativos. Por su parte, Lakoff (1973) establece diferencias entre el discurso poderoso y el discurso sin poder. El discurso poderoso usa estructuras formales y un estilo narrativo mientras que el discurso sin poder utiliza evasivas tales como los marcadores pragmáticos “sort of”, “well”, “I think”, entre otros; además de oraciones fragmentadas y formas ultracorrectas. Lakoff (1973) agrega que el discurso de las mujeres carece de poder porque está lleno de evasivas, las cuales dan la impresión de vaguedad y debilidad.

Aunque O’Barr (1982:66-71) argumenta que el género no debe ser visto como determinante del discurso poderoso o débil pero sí la posición social y la educación –entendida

como la posesión de conocimientos adquiridos en un proceso institucional. En su estudio acerca del discurso poderoso y débil como influencia en el resultado de un juicio, O'Barr (1982) encontró que los individuos educados con una posición social alta y media de ambos géneros presentaron un discurso poderoso, mientras los individuos de ambos géneros con un trabajo menos prestigioso o desempleados mostraron rasgos del discurso débil, característico de las mujeres de acuerdo a lo señalado por Lakoff (1973). Sin embargo, la evidencia presentada por O'Barr (1982) señala que es la posición social y la educación las que marcan las diferencias entre uno y otro y no necesariamente el género.

Una segunda línea de investigación para el estudio del discurso de hombres y mujeres es aquella de la socialización. Ésta tendencia investigadora sostiene que la sociedad en general espera un mejor comportamiento social y por ende lingüístico por parte de las mujeres que de los hombres. Tannen (1984) sostiene que los patrones de socialización son diferentes para las niñas que para los niños. La exposición a diferentes socializaciones del lenguaje conduce a diferentes maneras de utilizar e interpretar el lenguaje. La socialización del lenguaje de los niños es más competitivo y más orientado al control, mientras que la socialización del lenguaje de las niñas enfatiza la cooperación de grupo y una baja distancia social (Holmes, 1992).

Otra postura señala que las mujeres constituyen un grupo subordinado y que tales grupos deben ser amables. Sin embargo, en las situaciones donde las mujeres son maestras y tienen la responsabilidad del suceso de una interacción, el uso de preguntas de clarificación y los marcadores pragmáticos son usados para facilitar la interacción (Lakoff, 1973). Lakoff (1973) agrega que las mujeres utilizan estos rasgos del lenguaje como mecanismos de amabilidad positiva y para establecer solidaridad o el grado de distancia social. Una última posición acerca

del discurso de las mujeres mantiene que las mujeres demuestran más sensibilidad al oyente y al contexto social. En otras palabras, las mujeres son más capaces de acomodar su discurso a su oyente y el uso de formas no coloquiales. Así el discurso creado por las mujeres refleja la distancia social entre ellas y su oyente enfatizando la posición y el papel social que mantienen durante la interacción (Holmes, 1990, 1992).

Por una parte, las formas lingüísticas apropiadas son esenciales para establecer una relación entre los participantes de una interacción, es decir, los mecanismos de cortesía apropiados. Sin embargo, lo anterior no siempre sucede. Un ejemplo es la asociación de algunas formas lingüísticas apropiadas por parte de algunas maestras y las normas que imponen en el salón de clases, con la sugerencia que algunos de los estudiantes masculinos puedan rechazar esta dominación femenina, y la forma del discurso asociada con esta dominación sea más fuerte que el de las muchachas, es decir, los estudiantes masculinos muestran resistencia (Cook, 1989; Holmes, 1992).

James y Drakich (1993) encontraron que la mayoría de los hombres hablan más que las mujeres en interacciones mixtas, pero que no es siempre el caso. Forbes (1999:286) encontró que el poder relativo es llevado a cabo por parte de los participantes de una interacción. Entre sus resultados resaltó el hecho que los hombres son la mayoría de una interacción y que tienden a variar sus estrategias discursivas más que las mujeres. Entre las estrategias que los hombres utilizan se encuentran las expresiones de canal, movimientos de apoyo, y construcciones juntas para completar una oración. Las mujeres, por su parte, emplean los empalmes, las continuaciones, o las de canal bajo, movimientos de apoyo y la repetición de otros. Además las mujeres tratan de tener un balance entre los participantes. Holmes (1995) señala que los

movimientos de apoyo pueden parecer interrupciones, pero de hecho estos movimientos son turnos cooperativos en el caso del habla femenina. Al mismo tiempo, el grado de formalidad influye el discurso construido por los participantes y determina el uso coloquial o más apropiado del lenguaje. Es el género más que la posición social lo que más adecuadamente cuenta para los patrones de interacción descritos. Los hombres dominan sin importar que sean el jefe o el subordinado. Las mujeres, por el contrario, ocupan una posición subordinada en una sociedad dominada por los hombres, lo cual constituye el factor más obvio.

1.3.3 La pragmática y el estudio de los marcadores del discurso

La pragmática, entre otros fenómenos, estudia la manera en que las personas expresan significados indirectos a través de oraciones aparentemente directas (Grundy, 1995). Por ejemplo los marcadores discursivos señalan algo más que el significado semántico, o el uso de estos en una interacción. Los marcadores del discurso frecuentemente señalan la distancia social entre los participantes. También señalan las posiciones sociales y son usados como mecanismos de cortesía por los participantes dentro de un contexto social dado. En otras palabras, los marcadores del discurso expresan la relación de poder existente entre los participantes (Holmes, 1995, Fairclough, 1989). Los marcadores del discurso son llamados también partículas o marcadores pragmáticos.

Los marcadores del discurso que más han sido estudiados en inglés son “you know”, “well”, “I think”, “sort of”, “of course”³, entre otros. La investigación demuestra que los marcadores del discurso tales como “you know” y “I think” expresan las dos funciones sociales del lenguaje, la afectiva y la de referencia. El marcador pragmático de “you know” también ha

sido estudiado por su función sintáctica como una pregunta de confirmación considerando su tono fonético así como los contextos pragmáticos donde aparece (Holmes, 1986). Además “you know” puede indicar un bajo nivel en la dimensión social de la formalidad. Por su parte, “I think” también ha sido estudiado de la misma manera que “you know” y ha sido altamente relacionado con el nivel de dominio de un idioma, a la clase social y al discurso de las mujeres (Holmes, 1986). Los estudios conducidos por Holmes (1990; 1986) demostraron que “I think” puede indicar acuerdo o desacuerdo. Los hombres usualmente usan éste marcador del discurso para indicar desacuerdo, mientras que las mujeres lo utilizan para señalar acuerdo y como un mecanismo lingüístico para expresar cortesía. En el caso de “sort of” y “of course” también demuestran las funciones afectiva y de referencia del lenguaje. En el caso de “sort of” se ha reconocido su función como un marcador de solidaridad y ocurre en la mayoría de los contextos sociales. Holmes (1992) enfatiza que el uso de los marcadores del discurso tales como “you know”, “well”, “anyway” y “I think” expresan la posición social y la relación de poder de los participantes.

Otros marcadores discursivos que han sido estudiados son “well” y “I mean” (Schiffrin, 1987). El marcador “well” tiene varias funciones en el discurso y puede modificar el significado de una oración. Los usos de este marcador indican un proceso de pensamiento privado, un enlace entre la anterior y siguiente oración y la introducción de citas. Este marcador pragmático aparece en diferentes contextos sociales y puede conducir a diferentes interpretaciones posibles. En cambio, ‘I mean’ es usado en las situaciones de reparo, es decir, su función es afectiva y puede ser usado para un mecanismo de cortesía. En resumen, los factores y las dimensiones sociales moldean el discurso de los participantes con respecto a su posición social y género. Además,

todos estos expresan la relación sostenida por los participantes. Sin embargo, para describir el discurso es necesario recurrir a un análisis que sea capaz de explicar cómo esta relación se encuentra expresada en el discurso.

1.3.4 El análisis crítico del discurso

En esta sección se introducirá el procedimiento propuesto por Fairclough (1989, 1995) para realizar un análisis crítico del discurso. Por lo tanto, primero se definirá el concepto de discurso a usar en este estudio y luego se discutirá el procedimiento a usar. Cook (1989:44) define al discurso como el lenguaje usado para la comunicación, el cual puede estar representado por una serie de oraciones, las cuales demuestran coherencia. Fairclough sostiene que el discurso está determinado por el contexto social donde ocurre y éste a su vez le da unidad al discurso. Kumaravadivelu (1999) expande la noción del discurso notando que todos los tipos del discurso son socialmente construidos, políticamente motivados e históricamente determinados. Esta autora agrega que el discurso es una entidad tridimensional, la cual implica una dimensión (socio)lingüística, una sociocultural y una sociopolítica.

Por su parte, Fairclough (1989) agrega que el discurso puede ser visto como el uso del lenguaje, ya sea hablado o escrito y no verbal y como una práctica social. El discurso como práctica social conlleva la idea de ser un modo de acción, que es social e históricamente localizado. El discurso como uso del lenguaje siempre está constituido por identidades sociales, relaciones sociales y sistemas de conocimientos y creencias. Esta perspectiva mantiene que el uso es convencional y socialmente reproducido con creatividad, lo cual lo mantiene o lo transforma, y que depende de las circunstancias sociales. Fairclough (1989) considera que el discurso es

socialmente condicionado y esas condiciones sociales expresan tres tipos de organización social: La situación social, o el contexto donde el discurso ocurre es la primera condición. La institución social, que es el origen para el discurso, es la segunda condición y la última es el nivel social y la sociedad aquí considerada como el todo (Fairclough, 1989). De esta manera, el autor sostiene que existe una relación entre el discurso y el poder. El poder está expresado en el discurso a través del “discurso cotidiano, la acción y la vida”. Lo anterior expresa que el discurso está socialmente limitado, construido y localizado.

Al mismo tiempo, Mills (1995) señala que el poder y el conocimiento conforman al discurso. Lo anterior concuerda con lo que Bourdieu (1991) señala como la relación de poder-conocimiento está expresada en el discurso. Aunque, Bourdieu (1991) difiere en su concepción con aquella expresada por Fairclough (1989) en su definición de poder. Para Bourdieu (1991), el poder es un capital, que puede tener diferentes formas tales como un capital social, cultural, o económico. Dicho capital se manifiesta únicamente cuando una autoridad social, como lo es una institución, lo aprueba. Dado que la sociedad está estructurada de acuerdo al capital de cada individuo, este autor señala que cada persona sostiene una posición dentro de este sistema jerárquico basada en su capital, es decir, en la distribución de “los poderes económicos, sociales y culturales” que posea. Kumaravadivelu (1999:458) señala que cualquier interacción puede ser simétrica o asimétrica, por lo cual advierte considerar el posible desencuentro entre intención e interpretación, es decir, la intención del hablante y la interpretación del oyente.

Más aún, la presencia del poder se observa en el lenguaje y no sólo por su forma sino además por la posición social, la riqueza cultural o económica. La manera de estudiar la presencia del poder en el lenguaje ha sido una inquietud para algunos investigadores en varias

disciplinas. En sus inicios el análisis del discurso fue desarrollado por etnometodólogos. Estos investigadores estudiaron las etapas de producción e interpretación, y la conversación como una instancia de acción social (Fairclough, 1989; Brown y Levinson, 1987). La importancia de realizar un análisis del discurso crítico como Johnson et-al. (1997) en su estudio etnopragmático en la frontera México-Estados Unidos lo expone, es que la etnopragmática es otra manera de describir el discurso, pero que el análisis crítico del discurso revela cuales son los grupos sociales y las relaciones de poder que existen entre ellos. Sin embargo, no todos los que realizan un análisis del discurso siguen el mismo procedimiento.

Las bases para el análisis crítico del discurso han sido dadas por otras disciplinas como la sociolingüística; la pragmática y la teoría de los actos de habla; el análisis de la conversación; y el análisis del discurso. Por una parte, la sociolingüística ha contribuido al estudio del lenguaje tomando en cuenta los elementos y las dimensiones sociales. Por otra, la pragmática ha contribuido con la noción de ver las formas de acción que realiza el lenguaje tales como las promesas y las peticiones, es decir, los actos de habla (Searle, 1965). La estructura de la conversación provee otra base para llevar a cabo el análisis crítico del discurso. De acuerdo a Fairclough (1989), la estructura de la conversación refleja la estructura social. Los elementos de la estructura de la conversación son el cambio de turno, las interrupciones, los pares adyacentes y las pausas. Para Tsui (1994:37) un turno es lo que un hablante dice antes de que otro hablante empiece a hablar. Este cambio de turno implica que cada participante tiene un turno, después de cada turno hay un espacio. Sin embargo, un empalme de turnos puede ocurrir.

Los pares adyacentes son parte de la estructura de la conversación también. Cuando dos turnos se realizan por diferentes hablantes, se dice que un par adyacente ha ocurrido, por ejemplo,

cuando dos vecinos se saludan (Tsui, 1994; Cook, 1989). De hecho, la conversación está construida de pares adyacentes, lo cuales están relacionados el uno con el otro para formar otro. Existe otro tipo de par adyacente llamado un intercambio de tres partes. Este tipo incluye una iniciación, una respuesta y un seguimiento, por ejemplo, cuando un maestro empieza la clase, saluda, los estudiantes responden y en seguida el maestro pasa lista o pide la tarea. La investigación en esta área ha demostrado que los maestros de lenguas frecuentemente usan pares adyacentes de tres partes para evitar dar una evaluación negativa (Tsui, 1994; Cook, 1989).

La relación de poder existente entre los participantes de una interacción, es observada en la habilidad para mantener e imponer una estructura dominante siempre que exista una relación asimétrica basada en diferencias de posición social. Para mantener e imponer una estructura dominante uno de los participantes está más predispuesto a interrumpir al otro. Las interrupciones forman un turno interrumpido (Holmes, 1992). La investigación conducida en el análisis de la conversación acerca de la conversación femenina y masculina ha demostrado que los hombres dominan la plática (Wolfson, 1976; Holmes, 1992), especialmente en aquellos contextos donde la plática puede incrementar la posición social y aquéllos donde la mujer tiene una posición social más alta (Holmes, 1992). Sin embargo, Tannen (1984) aclara que no todas las interrupciones tienen el propósito de callar o de imponer a alguien. Las interrupciones de apoyo son una estrategia de empalme entusiástico, por ejemplo, cuando dos amigas hablan, una puede complementar la oración de la otra, tomando en cuenta el tema y la confianza entre ambas. Tannen, (1984) sostiene que las mujeres son unas conversadoras más cooperativas mientras que los hombres tienden a ser más competitivos y dan menos apoyo.

La distribución de poder entre los participantes está claramente delimitada y aceptada como parte del evento discursivo (Wolfson, 1976). Por lo que las relaciones de poder se manifiestan en la posición social y ésta afecta el discurso creado. En otras palabras, si el hablante es percibido con una posición social más alta, el oyente pondrá más atención a su discurso, pero si es lo contrario, así serán los resultados. La relación de entre el poder y el discurso es también observable cuando los participantes no comparten la misma lengua y cultura. En este tipo de interacción, el participante que controla la conversación es el que habla la lengua mayoritaria o con mayor prestigio. Por lo tanto, los participantes que no solo tienen posiciones sociales diferentes pero que tienen posiciones diferentes debido al idioma y la cultura expresan estas diferencias en el discurso. Un ejemplo donde se observa con claridad la posición social de los participantes es el discurso creado por maestros y alumnos. Fairclough (1995) y Kumaravadivelu (1999) enfatizan que los maestros guardan el conocimiento por lo que los estudiantes se encuentran en una posición más débil en el contexto social educativo. Por lo tanto, el discurso creado demuestra esta relación. Fairclough (1995:222) argumenta que los estudiantes pueden manejar una relación desigual siempre y cuando las relaciones de poder les sean explicadas. Por su parte, Kumaravadivelu (1999:467) agrega que los estudiantes necesitan estar conscientes de las relaciones entre “sociedad, poder, desigualdad, y cambio” si se quiere modificarlas.

La última base para el análisis crítico del discurso, la da el análisis del discurso. De acuerdo a Brown y Levinson (1987) este tipo de disciplina es el análisis del lenguaje en uso, es decir, el estudio de los diferentes aspectos del discurso y su descripción. Este tipo de estudio toma en cuenta las dos funciones del lenguaje. En primer lugar, el lenguaje expresa el ‘contenido’, que es la función transaccional. En segundo lugar, el lenguaje expresa las relaciones

de poder y las actitudes personales, que es la función interaccional. Brown y Levinson (1987) terminan su método especificando la labor del analista con las siguientes técnicas: trabajar con textos hablados o escritos reales y extensos, discutir las regularidades de los aspectos lingüísticos que ocurren en el discurso tomando en cuenta su frecuencia y describir el contexto en el cual dichos aspectos ocurren.

Fairclough (1989) notó que el rasgo común de todos los métodos antes mencionados ha sido describir el lenguaje en su entorno social, pero que ninguno ha explicado la conexión entre la práctica social, la intención, el lenguaje, y el orden social y sus instituciones. Es de la anterior premisa que Fairclough (1989) parte para elaborar el procedimiento para realizar un análisis crítico del discurso. Además Fairclough (1989, 1995) toma parte de las técnicas de todos los métodos como trabajar con muestras extensas de textos y les añade el factor de ideología para explicar cómo el poder es una práctica social que se expresa en el lenguaje, lo cual reproduce la estructura social de una sociedad. Así que el análisis crítico del discurso para Fairclough es el análisis de la relación entre textos, interacción y contexto. Por lo que el análisis crítico del discurso tiene el propósito de describir a un texto lingüístico considerando su lado político, social, psicológico, y de género y los procesos de producción e interpretación. Además se reconoce la importancia de los recursos con que los participantes cuentan y/ o utilizan en sus relaciones. Estos recursos se conocen como ‘member resources –MR’ o los recursos de los miembros e incluyen el conocimiento del lenguaje, la representación del mundo natural y social que los participantes habitan, los valores, las creencias, las asunciones y otros más.

Dentro de este procedimiento, Fairclough (1989) distingue el poder en el discurso del poder oculto en el discurso, además de tomar en cuenta los órdenes sociales, la posición de los

participantes, y los tipos de discursos como aspectos importantes de las relaciones de poder presentes en el discurso. El poder en el discurso es el sitio de la lucha del poder donde éste es ejercido, la cual está limitada por lo concreto e inmediato. Esta limitación se expresa en el contenido, o lo que se dice; en las relaciones sociales que la gente sostiene, y los sujetos o la posición del sujeto, es decir el rol social que los participantes juegan. En cuanto al contenido, es el participante con más poder el que establece el tipo de discurso, el cual una vez establecido todos los participantes lo llevan a cabo, incluyendo al participante que lo eligió. El poder oculto en el discurso es el arma en la lucha y es usada para mantenerlo, es decir, como los órdenes de discurso son moldeados y constituidos por las relaciones de poder. La limitación es de orden estructural, es decir, el tipo de discurso afecta a todos los participantes. Más aún, la institución social determina el tipo del discurso. Por lo cual si se habla de escuela, se reconoce que es una institución social, la cual establece un tipo de discurso y determina a todos los involucrados que juegan el papel de maestro o estudiante, por lo que tiene un efecto a largo plazo, ya que los que tienen más posición, recrearán estas relaciones de poder. Asimismo, el acceso a los tipos de discurso está limitado por la posición social de los participantes. Un ejemplo de este acceso limitado lo demuestra el estudio de Chaika (1974) al encontrar que la persona con más posición posee un vocabulario especializado, como el usado por los abogados, y el participante con una posición inferior no tiene acceso a ese discurso, como un delincuente juvenil, por dos limitaciones, una es la falta de conocimientos, y la otra es su posición con respecto a los abogados. Otra limitación es la formalidad, la cual restringe el tipo de discurso por el contenido, los sujetos y las relaciones. En el contenido, el discurso está expresado dentro de una institución social como una corte. Por la institución, el discurso tiene limitaciones en cuanto al tópico y

demanda rutinas interaccionales más o menos fijas. En cuanto a los sujetos, la formalidad toma en cuenta a las identidades sociales de aquellos involucrados y determina quién ocupa qué posición. En las relaciones, la posición, y la “faz social” se marcan a través de la formalidad, lo cual implica la cortesía para mantener el poder y la distancia social. Los efectos se perciben en una estructura del lenguaje más allá de un lenguaje informal. Estos efectos se perciben en el orden en que los participantes hablan, porque ellos respetan la posición de cada uno, en el vocabulario usado, el cual es seleccionado de un juego restringido. Otros efectos son la autoconsciencia para usar la gramática adecuada y el vocabulario de acuerdo al tópico, además de otro juego de vocabulario, aquel reservado para las ocasiones formales. De esta manera, la formalidad restringe el acceso al tipo de discurso y puede generar temor (Fairclough, 1989).

Lo crucial es la lucha social donde el poder se pierde, mantiene o obtiene. Por orden social se entiende un orden de discurso. Fairclough (1989) sostiene que un orden de discurso conlleva las nociones de la ideología, las cuales tienen la función de mantener las relaciones de poder. Es la práctica que contribuye a la reproducción de relaciones sociales asimétricas. Esta practica social pasa inadvertida por los participantes, es decir ellos no se dan cuenta de lo que hacen con el lenguaje o cómo lo usan para reproducir las relaciones de poder que sostienen.

Tomando en cuenta los procesos de producción e interpretación, además de los elementos antes mencionados, Fairclough (1989) establece tres etapas para realizar el análisis crítico: la descripción, la cual se centra en los aspectos lingüísticos del texto; la interpretación que analiza la relación entre texto e interacción, tomando el texto como producto y recurso en el proceso de interpretación; y la explicación cuyo objetivo es la relación entre la interacción y el contexto social considerando lo social como determinante en el proceso de producción e interpretación, y

los efectos sociales que son resultados de dicha relación. Además de las tres etapas para el análisis, Fairclough (1989) considera que los aspectos del discurso expresan el valor experimental, relacional, y expresivo del lenguaje. El valor experimental señala la manera en la cual el productor del texto experimenta el orden social y natural del mundo. El valor relacional indica las relaciones sociales que son actuadas a través del texto en el discurso. El valor expresivo se refiere a los sujetos y las identidades sociales. El autor advierte que un rasgo formal puede tener dos o tres valores al mismo tiempo.

En primer lugar, la descripción es presentada en forma de diez preguntas y algunas con subpreguntas. Estas preguntas sólo se abocan a los aspectos del lenguaje más notorios y más importantes para el análisis crítico del discurso. Estos rasgos incluyen el vocabulario, la gramática y los rasgos textuales como la cohesión y la coherencia. Para el vocabulario, Fairclough (1989) propone:

- 1) ¿Qué valores experimentales tienen las palabras?;
- 2) ¿Qué valores relacionales tienen las palabras?;
- 3) ¿Qué valores expresivos tienen las palabras?; y
- 4) ¿Qué metáforas son usadas?

Para el aspecto gramatical las siguientes preguntas son formuladas:

- 5) ¿Qué valores experimentales tienen los rasgos gramaticales?;
- 6) ¿Qué valores relacionales tienen los rasgos gramaticales?;
- 7) ¿Qué valores expresivos tienen los aspectos gramaticales?;
- 8) ¿Cómo se conectan las oraciones simples?

Acerca de la estructura textual las últimas preguntas son establecidas:

9) ¿Qué convenciones interaccionales son usadas?; y

10) ¿Qué estructuras del texto son observables a gran escala?

En la segunda etapa que es la interpretación se consideran seis dominios, los cuales se relacionan entre sí. Estos dominios son la apariencia de la expresión, el significado de la expresión, la coherencia local, la estructura del texto, la intertextualidad, y el contexto de la situación y el tipo de discurso. El contexto de la situación se subdivide en ¿qué está sucediendo?, (¿cuál es la actividad, el tópico y el propósito?), ¿quién está involucrado?, (¿quiénes son los sujetos, cuál es la institución y cuál es la situación?), ¿en qué relaciones? (¿qué grado de distancia social, y qué tipo de relación?), y ¿cuál es el papel del lenguaje?, (¿cuál es el género del texto y su canal?). Fairclough (1989) propone las siguientes preguntas para esta segunda etapa: Considerando al contexto la pregunta es ¿qué interpretaciones están dando los participantes a los contextos de la situación y al intertextual? De acuerdo al tipo de discurso se formula la siguiente pregunta ¿cuáles son los tipos de discurso que se crean y qué esquemas, marcos y guiones expresa este discurso? Con respecto a las diferencias y a los cambios, se consideran las respuestas a las dos preguntas anteriores, ¿son diferentes por diferentes participantes y acaso cambian durante el curso de la interacción?

La explicación observa al discurso como parte del proceso social de lucha dentro de la fuente de las relaciones de poder. Es en esta etapa donde se habla de los discursos como parte de la lucha social y se deben contextualizar en términos de luchas, y los efectos y la creatividad que estas luchas tienen en la estructura del discurso. También se debería demostrar cómo las relaciones de poder determinan los discursos, cómo estas relaciones son productos de esas luchas, y cómo se establece por ellas el poder. En esta etapa se considera que lo social es un

determinante del discurso. Ambos efectos y determinantes muestran tres niveles de la organización social: el nivel de lo social, de lo institucional, y de la situación. Considerando lo anterior, Fairclough (1989) propone las siguientes preguntas 1) ¿qué relaciones de poder a nivel situacional, institucional y social ayudan a moldear este discurso? Esta pregunta se refiere a los determinantes sociales. Con respecto a las ideologías 2) ¿Qué elementos de los recursos de los miembros 'MR', que son obtenidos, tienen un carácter ideológico? En cuanto a los efectos 3) ¿Cómo es el discurso puesto en relación a la lucha en los tres niveles? ¿Son estas luchas cubiertas o abiertas, contribuyen al mantenimiento de las relaciones de poder o a su transformación? Las tres etapas con sus respectivas preguntas pueden ser hechas sobre un texto y dependiendo del propósito de la investigación que se quiera realizar, se pueden elegir todas, o sólo algunas o agregar otras o modificarlas para que cumplan con el objetivo de cada investigación y para dar respuesta al cómo las relaciones de poder son sustentadas, recreadas y/o perdidas en una situación social, como puede ser el contexto de la consejería académica.

1.3.5 El discurso y las sesiones de consejería

Las relaciones entre maestros y alumnos no son las únicas relaciones sociolingüísticas asimétricas posibles. En su estudio acerca de los diferentes estilos de interacción, Chaika (1974) se centró en dos tipos de interacción aquéllas de medicina y psicoterapia. La autora encontró que los pacientes están bien conscientes de su posición social baja en comparación con la de los médicos. Chaika (1974) señala que esta consciencia empieza con el hecho de estar en el consultorio y como resultado, es decir el contexto social, el paciente tiene dificultades para comunicarse con el doctor. Otro resultado de este estudio fue la influencia del género de los

participantes dado que la mayoría de los doctores son hombres y la mayoría de los pacientes son mujeres. Chaika (1982) dice que existe un descuerdo debido a esta variable y concuerda con Holmes (1992) en que las mujeres son socialmente condicionadas para no interrumpir al hombre y los hombres son motivados a no escuchar o animar a la mujer cuando ésta está hablando por lo que la mujer se encuentra en tremenda desventaja en los contextos sociales médicos.

Otro tipo de relación asimétrica estudiada por Chaika en 1974 y citada en 1982, es el estudio de caso de Carrie quien era una mujer con un largo historial de esquizofrenia. Esta investigación se proponía comprobar que “el discurso de esquizofrénicos se desintegra cuando el paciente llega a estar más relacionado con alguien”. El procedimiento fue que la paciente tuviera sesiones con un estudiante de primer año de medicina para discutir cualquier tema que ella deseara. La metodología para analizar los datos fue un detallado análisis del discurso tomando en cuenta las máximas de conversación y el contexto social de la situación terapéutica. El resultado más sobresaliente fue que el objetivo no fue alcanzado debido a la relación asimétrica de poder entre los participantes. Se observó que el discurso no siguió la estructura prototípica de una conversación debido al género de los participantes y la distribución desigual de poder. Fue igualmente observado que el discurso de Carrie demuestra como ella trata de llenar los silencios mientras que el estudiante de medicina no aportaba nada a la conversación (Chaika, 1974). La autora notó que Carrie le manifestó al estudiante de medicina que ella no veía ningún beneficio de estas secciones pero al mismo tiempo cubrió esta crítica en su verborrea. Chaika (1982) concluyó que el discurso de Carrie siguió el principio de conversación de que las mujeres americanas y canadienses son responsables de la conversación hasta que los hombres deciden participar pero que en el caso de Carrie el estudiante de medicina nunca quiso participar.

1.4 Resumen de la metodología precedente

El presente estudio describe el discurso de una relación asimétrica de poder en las secciones de consejería académica individuales en una universidad privada en México. Los precedentes metodológicos provienen de dos áreas de estudio. En primer lugar se tomaron en cuenta los principios del análisis crítico del discurso propuestos por Fairclough (1989, 1995); Fairclough y Wodak (2000) y Van Dijk (2000). En segundo lugar se consideraron aquellos estudios enfocados a la interacción entre maestros y alumnos, y consejeros y estudiantes. A continuación se comentan los estudios que influyeron para el diseño de la metodología usada en esta investigación.

Los principios del análisis crítico del discurso han sido principalmente propuestos por Fairclough (1989, 1995) y Van Dijk (2000). El propósito de este tipo de análisis es describir el orden social presente la estructura del discurso, es decir, que no sólo toma en cuenta el contexto social donde éste ocurre, sino que también considera las relaciones de poder e ideología existentes entre los participantes, las cuales se manifiestan en el texto. Los principios del análisis crítico del discurso propuestos por Fairclough (1989, 1995) proponen tres etapas de análisis: la descripción del texto, la interpretación de la relación entre texto e interacción, y la explicación de la relación entre la interacción y el contexto social. Por su parte, Van Dijk (2000) señala que la acción, el contexto, el poder y la ideología forman la base para el análisis crítico del discurso y agrega que “el discurso debería estudiarse también como estructuras y jerarquías complejas de interacción y prácticas sociales, incluyendo sus funciones en el contexto, la sociedad y la cultura (p.26)”.

En segundo lugar, se tomaron en cuenta aquellos estudios que describen las relaciones entre consejeros y estudiantes como los de Guthrie (1997); Weiyun y Keating (1991) y Weiyun (1996). La importancia de estos estudios está en las fases propuestas para estudiar este tipo de relación asimétrica. Guthrie (1997) describe cinco etapas en una sesión de consejería académica. Estas son: (1) los saludos, (2) la presentación del problema, (3) informar y trabajar sobre el problema, (4) la confirmación y (5) el cierre. Por su parte, Weiyun y Keating (1991) proponen las siguientes fases: (1) la abertura, (2) establecer la agenda, (3) aclarar el problema, (4) suplir la información “oficial”, (5) ofrecer consejo, (6) mostrar complacencia o rechazo y (7) el cierre. Por último, Weiyun (1996) señala la importancia de la discusión del problema por el estudiante y examina (1) la secuencia narrativa en el contexto de la formulación y la identificación del problema académico, (2) el estado de la narrativa a la luz de la estructura narrativa y el tipo de actividad y (3) el papel del cuestionamiento narrativo como un medio para la socialización del conocimiento institucional. Weiyun (1996) argumenta que la identificación y la resolución del problema es el centro medular de la consejería académica y que puede observarse al analizar los cambios de turnos.

Otro tipo de estudios considerados fueron aquéllos donde se manifiesta el papel que los participantes de una interacción académica desempeñan (Lynch, 1998; Mori, 1996; Weiyun y Keating, 1991; Woken y Swales, 1989). En las interacciones académicas ya sean en el salón de clases o en sesiones de consejería académica o en encuentros entre hablantes nativos o no nativos de una lengua, los autores asumen que la estructura de la interacción está determinada por el papel de los participantes, es decir, que uno va a tener el papel de experto y otro de principiante, señalando así que se trata de una relación asimétrica. Lynch, (1998) y Woken y Swales (1989)

como Mori (1996) y Weiyun y Keating (1991) usan datos grabados de conversaciones naturales en las situaciones antes mencionadas para sus estudios. Adicionalmente se tomó en cuenta el estudio realizado por Bergvall y Remlinger (1996), el cual utiliza un método cuantitativo para determinar quien domina la interacción, además de realizar un análisis crítico del discurso. El método cuantitativo en este estudio consiste en contar los cambios de turnos de cada participante y contar también las palabras dichas. Dicho conteo estableció qué participante tiene más poder y por lo tanto quien domina el curso de la interacción.

En suma, la sección anterior presenta los antecedentes metodológicos usados para el diseño de investigación utilizada para el presente estudio que a continuación se describe. El capítulo dos explica de una manera más amplia y detallada la metodología usada.

1.5 El diseño de investigación

Esta sección introduce la metodología usada y presenta las presuposiciones y las preguntas de investigación planteadas para el presente estudio. El análisis de los datos está enfocado a los rasgos que demuestran las relaciones de poder en el discurso creado por los participantes. La descripción de los datos está basada en un análisis cualitativo y dos cuantitativos para preservar la validez del estudio. El procedimiento cualitativo se refiere al análisis crítico del discurso aplicado a los datos obtenidos. El análisis crítico describe la estructura del discurso creado en esta situación social. La estructura contempla entre otros aspectos a los cambios de turno y las interrupciones como manifestaciones de poder en el discurso creado por los participantes. Uno de los procedimientos cuantitativos señala la frecuencia de los rasgos discursivos y el otro es un conteo de turnos y palabras en los datos

transcritos para indicar quien domina la interacción. Es necesario señalar que este estudio no contempla ninguna hipótesis, porque es de carácter descriptivo, no especulativo y el objetivo es describir las relaciones de poder presentes en la estructura del discurso.

1.5.1 Las presuposiciones

La investigadora asume que tanto la consejera académica como los estudiantes mantienen su posición social durante las sesiones de consejería académica. Dado que la consejera académica y los estudiantes están inmersos en una relación asimétrica de poder, donde los estudiantes tienen una posición más baja, esta relación está expresada en su discurso por ejemplo en los cambios de turno, las interrupciones y los empalmes.

La investigadora asume también que el discurso creado por los participantes de esta situación de consejería académica difiere tomando en cuenta el género de los participantes. Las diferencias de género están expresadas por ejemplo en el uso de formas apropiadas y coloquiales y el uso de los marcadores pragmáticos. En suma, el presente estudio partió de las siguientes presuposiciones:

- El discurso de la consejería académica es un reflejo de las prácticas sociales y por lo tanto refleja en su estructura y en las formas lingüísticas la relación de poder y la relación asimétrica existente entre los participantes.
- Los rasgos discursivos varían también de acuerdo al género de los participantes.

1.5.2 Las preguntas de investigación

Partiendo de la investigación previa dentro de las distintas disciplinas ya mencionadas, el estudio formula las siguientes preguntas:

- ¿Los rasgos discursivos presentes en la interacción entre la consejera y la estudiante son los mismos que en la interacción entre la consejera y el estudiante?
- ¿En qué interacción se observan más empalmes? ¿Entre la consejera y la estudiante o entre la consejera y el estudiante?
- ¿Quién interrumpe más? ¿La consejera o la estudiante o el estudiante?
- ¿Quién mantiene su turno por más tiempo?
- ¿Qué marcadores pragmáticos son usados por los participantes? Si es así, ¿con qué propósito?
- ¿Qué tipo de preguntas son hechas? ¿Son abiertas o cerradas? ¿Quién las elabora?

CAPÍTULO 2

2.1 Metodología

La investigación en las áreas de la sociolingüística, la pragmática y el análisis del discurso utiliza principalmente métodos cualitativos para recolectar y analizar datos en situaciones sociales reales. Aunque algunos estudios utilizan más de un método, es decir, hacen una triangulación. De acuerdo a Arksey y Knight (1999), la triangulación puede ser definida como “El diseño de investigación que usa una variedad de métodos para recolectar e interpretar datos”. La triangulación hace posible que la observación y el estudio de un problema, situación o rasgos sea desde diferentes ángulos. Adicionalmente, Arksey y Knight (1999) sostienen que al usar diferentes métodos se compensan las debilidades de algunos métodos por la fuerza de otros. De esta manera, los diferentes métodos usados preservan la fiabilidad y la validez del estudio. Por su parte, Siverman (1993) sugiere en un estudio cualitativo, el uso de un procedimiento para usarlo en una muestra extensa de datos y dos técnicas cuantitativas simples con el propósito de mantener la validez y hacer la triangulación. Por lo tanto, el presente estudio trabaja con un procedimiento cualitativo y dos técnicas cuantitativas, los cuales son explicados más adelante.

Este capítulo describe la metodología usada para el presente estudio, el cual utiliza datos recolectados de sesiones reales entre una consejera académica y dos estudiantes. En la primera sección se describe el contexto y los participantes. En la segunda sección se presentan las variables y los materiales para la recolección de datos y los procedimientos usados para la recolección y el análisis de los datos son explicados en la siguiente sección.

2.2 El contexto

Esta sección describe el contexto social donde el presente estudio tuvo lugar. En primer lugar, se hace una descripción breve de la Universidad de las Américas –Puebla. Después se habla del departamento de preceptoría académica donde la consejería académica toma lugar y donde los datos fueron recolectados. Por último, se encuentra una descripción de los participantes, quienes forman parte de la población académica de dicha institución.

2.2.1 La Universidad de las Américas-Puebla

La Universidad de las Américas-Puebla desde su fundación en la ciudad de México en 1940, se ha distinguido por ser una institución de excelencia académica. Por lo tanto, se le considera como una de las mejores instituciones de educación superior en el país dado el apoyo que da a la investigación. El prestigio que goza la universidad está basado en su excelencia académica y sus estudios son reconocidos tanto en México como en los Estados Unidos de Norteamérica, primero ante la Secretaría de Educación Pública y segundo por ser miembro de la Asociación de Universidades y Escuelas del Sur de Estados Unidos.

Uno de los principales objetivos de la universidad es la de brindar la oportunidad de estudiar a muchos estudiantes de escasos recursos mediante programas de becas y créditos educativos. Además, es la universidad que otorga más becas y en su población se observa la fusión de distintas clases sociales. Actualmente cuenta con una población de más de 8000 alumnos y ofrece 36 programas a nivel de licenciatura, 24 programas de maestría y 2 programas de doctorado. La Universidad de las Américas - Puebla tiene la misión de formar profesionales éticos y líderes que estén comprometidos con la sociedad. La filosofía de la universidad

promueve los valores de libertad de pensamiento y de cátedra, tolerancia y respeto mutuo, honradez e integridad, pluralismo, igualdad de oportunidades, solidaridad, creatividad e innovación entre otros.

2.2.2 La preceptoría académica

La dirección de Apoyo a la Pedagogía estableció en 1991 el departamento de preceptoría académica para contribuir al mejoramiento de la vida académica del estudiante. El departamento de preceptoría académica está dividido en dos áreas: investigación y consultoría académica. La primera sección está a cargo del Dr. Juan Manuel Garibay, quien es el creador del programa de consultoría académica. Mientras que la consultoría académica es llevada a cabo por la Lic. Eréndira Silva. La consultoría académica tiene el objetivo de “ayudar al estudiante en el desarrollo de planes educativos significativos y compatibles con sus metas de vida” (Garibay, 1990). También tiene el propósito de

individualizar el proceso educativo de manera tal que el estudiante sea capaz de usar los hechos, los conocimientos y los conceptos que ha obtenido a través de la educación para resolver sus propios problemas académicos. Pensar críticamente sobre sí mismo, su vida y su futuro, y tomar su lugar en la sociedad (Garibay, 1990).

Los estudiantes que utilizan este servicio son aquéllos que tienen un estado académico irregular, es decir, que tienen un estado de advertencia o condicional, los estudiantes regulares que quieren cambiar de carrera, y los aspirantes de nuevo ingreso detectados como de “alto riesgo” por sus resultados en sus exámenes de admisión y ubicación y son aquéllos que no han desarrollado sus habilidades básicas para cursar el nivel superior. También, los estudiantes que están dados de baja de la universidad, los cuales están solicitando su reingreso. El 90% de los

estudiantes que reciben este servicio se encuentran en los tres primeros semestres de licenciatura (Silva, 2001). Los estudiantes con un estado académico irregular son enviados a consultoría académica por parte de su jefe de departamento de la licenciatura que estén cursando o de algún maestro que haya detectado que el estudiante tiene algún tipo de problema académico. Otros estudiantes son enviados por el departamento de Servicios Escolares que detecta en sus calificaciones un desempeño deficiente. Algunos estudiantes llegan a la consultoría académica por recomendación de otros estudiantes que han cumplido y terminado con el programa. Otro tipo de estudiante que puede recibir este servicio es el aspirante a la universidad, quien además de tener las sesiones de consultoría académica, también tiene sesiones para el razonamiento verbal, la comprensión de la lectura, y el razonamiento matemático que es realizado con otro profesor.

Los estudiantes deben cumplir con algunos requisitos para recibir el servicio de consultoría académica. Primero, tienen que comprometerse con el programa por lo cual se elabora un contrato académico individual. Además deben asistir a las sesiones establecidas y tener al final un 95% de asistencia. Al término del programa se planea la carga académica para el siguiente semestre (Garibay, 1990). El programa de consultoría académica se divide en sesiones. En la primera se hace una revisión de la historia académica del estudiante. Si el estudiante es de “alto riesgo”, la revisión abarca el desempeño académico desde la preparatoria, sus razones para estar en la universidad y sus experiencias hasta el momento, y cómo eligió la carrera que está cursando. Si el estudiante está solicitando su reingreso a la universidad o si desea cambiar de carrera, se revisa su historia académica en la universidad y su desempeño en cada materia que haya cursado. En la segunda sesión se aplica un instrumento que le permite al alumno la identificación de su estilo de aprendizaje. Dicho instrumento es un cuestionario de opción

múltiple y el alumno contesta en una hoja de respuesta. La consejera analiza el cuestionario y en la tercera sesión, se discuten los resultados obtenidos. El propósito de la identificación de su estilo de aprendizaje es reconocer qué habilidades tiene para adquirir el conocimiento y ampliar el conocimiento de sí mismo para manejar mejor sus habilidades de acuerdo a sus metas (Silva, 2001; Garibay, 1990).

En la cuarta sesión, el estudiante escribe los logros que ha tenido. En la quinta sesión, se discuten los logros obtenidos para que el estudiante encuentre sus circunstancias motivadoras. Esta información le permite encontrar los elementos que lo motivan a conseguir lo que realmente quiere y las actividades que termina. Una vez identificados, el estudiante podrá utilizar esos elementos para mejorar su rendimiento académico en la universidad. En la sexta sesión, el alumno trabaja en su proyecto de vida. También, se fijan metas a corto plazo, tres años y ocho años. De esta manera, el estudiante realiza un compromiso consigo mismo. Además, el estudiante establece sus propias estrategias para alcanzar estas metas, las cuales tienen que ser concretas, factibles y objetivas. Las metas no son sólo académicas, pueden ser de otra índole para que el estudiante se visualice como una persona completa y no sólo como un individuo intelectual. La discusión del proyecto de vida y las metas son discutidos en la séptima sesión. Estas sesiones varían en número dependiendo de las necesidades y características del alumno (Silva, 2001). En promedio son diez sesiones y cada una tiene una duración establecida de 40 minutos. El número de sesiones puede variar porque hay estudiantes que sólo necesitan tres sesiones y hay otros que trabajan todo el semestre. Al término del programa se hace un seguimiento de los estudiantes por semestre (Silva, 2001; Garibay, 1990)

2.2.3 Los participantes

Los participantes en este estudio fueron tres: la consejera académica y dos estudiantes (una mujer y un hombre). La consejera académica, quien tiene una especialidad en psicopedagogía, está a cargo del programa de tiempo completo y es quien diagnostica pedagógicamente las necesidades individuales de los estudiantes y propone los medios para satisfacerlas. Su principal función es la de ser orientadora, pero nunca tomar decisiones por los alumnos.

Los estudiantes fueron elegidos para participar en el presente estudio por la consejera académica basándose en la participación y la asistencia de los estudiantes a las sesiones. Después de seleccionar a los posibles candidatos, la consejera académica les pidió su colaboración y les explicó que el presente estudio no afectaría de ninguna manera el programa de consultoría. Además la consejera les informó que sus nombres serían cambiados para respetar su identidad.

Al momento del estudio, los dos estudiantes que se encontraban en el segundo semestre de sus respectivas carreras, tenían diecinueve años. Ambos estudiantes eran alumnos regulares, es decir que no tenían ninguna materia reprobada y tampoco ninguna amonestación disciplinaria. Además los dos alumnos eran hijos de familia, no trabajaban y no tenían ninguna beca por parte de la universidad. Los dos estudiantes querían cambiar de programa de licenciatura y por lo tanto eran candidatos para el servicio de consultoría académica. La estudiante estudiaba la licenciatura en administración de empresas mientras que el estudiante estaba en la licenciatura de administración de hoteles y restaurantes. La estudiante demostraba más interés en elegir un programa de licenciatura de acuerdo a su personalidad, además de establecer sus metas objetivamente y analizar la etapa de su vida que estaba viviendo, en conocer más sobre sí misma

y los impactos de sus decisiones en su futuro. Por su parte, el estudiante solamente cumplía con los requisitos del programa. En este estudio el nombre de ambos estudiantes fue cambiado y sustituido por un seudónimo para respetar el principio de privacidad y el carácter confidencial de la consejería. De esta manera, la estudiante será identificada con el nombre de Mirsa y el estudiante con el nombre de Emilio.

2.3 Los materiales

Para recolectar los datos de este estudio se colocó una grabadora de voz en la oficina de consultoría académica, la cual fue utilizada por la consejera para grabar las sesiones con los dos estudiantes de manera individual. De esta manera se evitó que la presencia de la investigadora alterará el comportamiento y la atención de los participantes. Debido a este método de recolección de datos, los aspectos comunicativos no verbales de los participantes no se tomaron en cuenta. Los datos audiograbados fueron transcritos y analizados utilizando un código de transcripción basado en los símbolos usados por Fairclough (1989, 1995); Schiffrin (1994); Berhwall y Remlinger (1996); Weyun (1996); Weyun y Keating (1991); Tannen (1989) con el propósito de demostrar la forma del discurso de una manera precisa. El código de transcripción se encuentra en el Apéndice A.

2.4 Las variables

En cualquier investigación existen variables que pudieran afectar los resultados y comprometer la validez y fiabilidad del estudio. Gay (1996) recomienda identificar esas posibles variables. Por lo que se tomó como variable dependiente la estructura del discurso, dado que ésta es el objeto del análisis. Las variables independientes son el género y la posición social de los participantes, es decir, las que expresan la estructura social.

2.5 Los Procedimientos

Labov (1972) recomienda que el investigador no participe de manera directa en la recolección de los datos. De esta manera se evita afectar a los datos recolectados. Por lo que se le pidió a la consejera académica que seleccionara dos estudiantes al azar tomando en consideración su experiencia en la consejería académica. La consejera por su parte seleccionó a los dos estudiantes tomando en cuenta el siguiente criterio:

- 1) la asistencia a las sesiones;
- 2) el interés del estudiante por terminar el programa de consejería y
- 3) que aceptaran participar en este estudio.

De esta manera, se eligió a los estudiantes basándose en impresiones superficiales como la apariencia, las calificaciones o la simpatía que pudiese haber después de haber hablado con ellos. En segundo lugar, la consejera académica fue informada que el estudio se proponía describir los tipos de preguntas que los participantes hacen, para clasificarlas como abiertas, cerradas o de clarificación. Por lo tanto, se espera que tanto la consejera académica como los estudiantes no hayan modificado su comportamiento lingüístico ni social. Si los participantes

hubiesen sabido el propósito real de este estudio, se habría comprometido la validez y la fiabilidad del mismo, dado que hubiesen creado un discurso artificial. A continuación se revisan los dos procedimientos para el análisis de los datos.

2.5.1 La recolección de datos

En este estudio, la información utilizada son datos hablado, grabados y transcritos tomados de conversaciones reales. Para obtener muestras de datos hablados reales, algunos investigadores utilizan las audiograbaciones de conversaciones naturales (Gass y Varonis, 1984; Fairclough 1989, 1995; Lynch, 1997; Weiyun y Keating, 1991; Weiyun, 1996; Schifrin (1994); y Bergvall y Remlinger (1996). La recolección de muestras fue mediante el uso de una grabadora de voz, audicintas y la ayuda de la consejera académica de audiograbar parte de las sesiones. En el presente estudio tres sesiones de consejería académica fueron grabadas entre la consejera académica y cada uno de los estudiantes dando un total de seis grabaciones.

La información recolectada está organizada de la siguiente manera: cada sesión fue etiquetada con el nombre de los participantes y el número de la sesión. Después se utilizó el código de transcripción para transcribirlas.

2.5.2 El análisis de datos

Para mantener la fiabilidad y validez del estudio se utilizaron los siguientes procedimientos para hacer la triangulación. Considerando el tipo del estudio que es principalmente descriptivo se eligió un procedimiento cualitativo que se refiere al análisis crítico del discurso. Además se utilizaron dos técnicas simples cuantitativas para corroborar lo descrito

por el análisis crítico del discurso. La primera es una técnica de frecuencia. La segunda técnica cuantitativa es el conteo de turnos y de las palabras de los participantes por sesión.

2.5.2.1 El procedimiento cualitativo

El análisis crítico del discurso es el primer procedimiento. En este método se consideró el propósito del estudio que es describir las relaciones de poder presentes en las sesiones de consejería académica. Tomando lo anterior como base, se tomó en cuenta el sistema propuesto por Fairclough (1989) para realizar un análisis de esta naturaleza. Se eligieron las siguientes preguntas para ser aplicadas al discurso obtenido enfatizando el aspecto de las relaciones dado que el propósito del estudio es describir la relación de poder que los participantes sostienen. Además de considerar que las preguntas de investigación tienen el propósito de describir la estructura del discurso, así se seleccionaron las preguntas que comparten el mismo enfoque: los rasgos interaccionales. Para la etapa de descripción tres preguntas fueron hechas. La primera se refiere a la gramática usada por los participantes, la pregunta explora ¿qué tipo de preguntas se observan?; ¿los participantes usan los pronombres ‘tú’ y ‘usted’ y cómo?; y para el vocabulario, ¿qué tipo de vocabulario utilizan, es decir qué marcadores son usados por unos y otros? ¿Se usa un vocabulario formal o informal? Para la estructura del discurso se quiere saber ¿de qué manera uno de los participantes controla la participación de otros? Para la etapa de interpretación se postula la siguiente pregunta ¿qué tipo de discurso se ha creado tomando en cuenta el contenido, los participantes y las relaciones que estos sostienen? Por último, para la etapa de explicación se inquiriere ¿cuáles son los factores determinantes que moldean este discurso?

Las preguntas anteriores se aplicaron para las seis sesiones tomando en cuenta que son tres participantes, pero como la consejera se reunió con Mirsa y con Emilio se puede decir que hay dos parejas de individuos. Las preguntas fueron hechas para cada muestra de datos que las sesiones grabadas y transcritas arrojaron. Las respuestas a estas preguntas se encuentran en el siguiente capítulo.

2.5.2.2 Las técnicas cuantitativas

La primera técnica cuantitativa es el marcador de frecuencia para medir los cambios de turno, las interrupciones y los empalmes por parte de los participantes. Este medidor de frecuencia está basado en el trabajo realizado por Guthrie (1997) y solamente indica las veces en que aparecen los aspectos del discurso antes mencionados. Este procedimiento cuenta las instancias de los aspectos estructurales del discurso descritos por el análisis crítico del discurso. Estas instancias fueron contadas por participantes y sesiones. El número de las instancias fue sumado por participante y sesión dando un resultado global. Después se procedió a representar el número en porcentaje. Los datos fueron representados en tablas acompañadas por una breve explicación. La segunda técnica fue usada por Bergvall y Remlinger, (1996) donde el conteo de turnos y las palabras son usados para medir el dominio de los participantes en la interacción. En este procedimiento sólo se consideraron los turnos y las palabras como aspectos sobresalientes del discurso. Además del conteo en número se representó en porcentaje e igualmente los datos fueron representados en tablas con su respectiva explicación. Las respuestas a los procedimientos son presentadas en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO 3

3.1 Resultados

Utilizando la metodología descrita anteriormente, este capítulo describe el discurso creado en las sesiones de consultoría académica. En la primera sección se presentan los resultados que el análisis crítico del discurso demuestra. Esta sección está dividida en tres partes para cada etapa: descripción, interpretación y explicación. También es importante señalar que primero se presenta el análisis crítico del discurso para las sesiones con la alumna y después el análisis para el alumno. En la siguiente sección se presenta el análisis cuantitativo. Esta sección presenta la frecuencia siguiendo el mismo orden: la alumna primero y el alumno después. Lo mismo se aplica para el conteo de las palabras, que es la última sección.

3.2 El análisis crítico del discurso

El procedimiento cualitativo está basado en el propuesto de Fairclough (1989). Así que el análisis crítico del discurso empleado para esta investigación tomó en cuenta las etapas de descripción, interpretación, y explicación. De todas las preguntas propuestas por Fairclough para cada etapa, se seleccionaron las preguntas tomando en cuenta el propósito de este estudio, los aspectos del discurso que demuestran el poder en la relación de los participantes.

Esta sección presenta el análisis de las grabaciones transcritas. Cada una de las sesiones sigue el orden que a continuación se describe. La primera etapa del análisis del discurso crítico es la descripción del texto y los dos rasgos a examinar fueron el tipo de vocabulario usado por los participantes, siendo en este caso los marcadores pragmáticos. El segundo rasgo fue la organización de la interacción, es decir, la toma y el mantenimiento de turnos, las interrupciones,

el t3pico, las formulaciones, el silencio y la ambigüedad. La segunda etapa fue la interpretaci3n de texto, la cual describe como el participante con m3s poder impone su interpretaci3n en el otro e incluye las dimensiones de la situaci3n como son el contenido, los sujetos, las relaciones entre los sujetos, (la relaci3n de poder) y las convenciones del lenguaje como son las convenciones pragm3ticas. Por 3ltimo, la etapa de la explicaci3n describe los efectos de la relaci3n de poder sobre el discurso, tomando 3ste como una practica social. Adem3s en cada una de las siguientes secciones se encuentran n3meros en par3ntesis que se refieren a las l3neas donde el aspecto estructural aparece dentro del discurso. Estos ejemplos se pueden consultar de manera m3s amplia en los ap3ndices B, C, D, E, F y G. Cada uno de los ap3ndices corresponde a una sesi3n siguiendo el orden de presentaci3n a continuaci3n, por ejemplo el ap3ndice B corresponde a la primera sesi3n femenina y as3 subsecuentemente⁴.

1.3.4 Primera sesi3n femenina

La primera parte se refiere a los resultados de la etapa de descripci3n. En relaci3n al tipo de preguntas que el discurso presenta, se distinguieron principalmente tres: abiertas, cerradas y de clarificaci3n. Ambos tipos de preguntas son usados tanto por la consejera como por la estudiante. Con referencia al uso de los pronombres ‘t3’ y ‘usted’, el an3lisis demostr3 que las dos participantes usaron la conjugaci3n de la segunda persona singular correspondiente al pronombre ‘t3’. El uso de ‘t3’ marc3 un nivel de formalidad bajo y por tanto una distancia social pequeña. En contraste, ninguna de las participantes utiliz3 el pronombre ‘usted’ o cualquiera de su conjugaciones.

En cuanto al control del t3pico, este es ejercido por las preguntas (3), las interrupciones (252, 257), las indicaciones (27) y el uso de imperativos (59, 149). Todos estos mecanismos tienen el prop3sito de dirigir la conversaci3n hacia el prop3sito de la sesi3n. Por lo que cualquier tema o punto o informaci3n adicional que no est3 relacionado con el t3pico es detenido. As3 se asegura que el prop3sito se cumpla y no se desvi3 la conversaci3n a informaci3n irrelevante:

- Consejera: (15) // +entonces ser3a no abandonarla pero s3 equilibrarla con el lado contrario, ¿no? ¿mhum?
- Mirsa: (16) ¬ °ay 3ste° ° es ° ° que °este °l3piz ° = ¡s3!
- Consejera: (17) ¿alguna otra?

Los empalmes tambi3n ocurren, pero su funci3n es contraria a las interrupciones porque son una estrategia de cooperaci3n, no de interrupci3n. El siguiente fragmento ilustra una serie de empalmes por parte de Mirsa. Tambi3n se observa una interrupci3n por la consejera para redirigir la conversaci3n y el primer empalme (42) y el tercero (48) por Mirsa, demuestran una aceptaci3n del cambio del tema y la sesi3n continua.

- Consejera: (41) =¡aj3! mhum, aj3 ¡NO! m3s encontrarle lo [pr3ctico al asunto
- Mirsa: (42) [¡:ah! OK]pues eso es bueno, ¿no?
- Consejera: (45) = ¡aj3! s3, [3sa s3 °xx°
- Mirsa: (46) [porque si] definitivamente uno se queda con un patr3n
- Consejera: (47) // y menos en / en el 3rea de ad[ministraci3n
- Mirsa: (48) [administrativa

Por otra parte, los marcadores pragm3ticos usados por la consejera incluyen *OK*; *bueno*; y *creo que*. *OK* es utilizado como apertura (1), acuerdo (27) y cierre a un punto ya discutido (43). Tambi3n se observ3 que *bueno* abre el turno (43), muestra acuerdo (43), e indica transici3n entre

lo dicho y lo posterior (147). Por último, *creo que* muestra falta de certeza al reportar un hecho (138) y para mediar una afirmación (145):

Consejera: (144) =mhum. entonces aguas, ¿:eh?
 (145) porque este perceptual [*creo* está haciendo mucho ruido]
 Mirsa: (146) [@@@ da mucha] lata.

En cuanto a las preguntas abiertas hechas por Mirsa, tienen el propósito de contribuir a la conversación más que requerir información (162) y (221). Las preguntas cerradas por otra parte tienen el propósito de verificar información (40), (123), (156), (166), (217), (234) y (249) y confirmar su participación (30). Acerca de los turnos hechos por Mirsa se observa que son menos turnos, los sostiene por menos tiempo y los pierde por interrupciones (15), cuando ocurre un empalme por parte de la consejera y es la consejera quien continua (11), cuando no está segura de continuar y pregunta (30). En las preguntas de clarificación también busca confirmación a lo que ha dicho. Aunque en este caso, recibe una señal de canal bajo por respuesta o un OK (42, 60). Cuando pregunta para clarificar lo dicho por ella, recibe un *no* como respuesta y una breve explicación. En cuanto a las interrupciones hechas por ella, no es para cambiar el tema sino para aclarar el punto. Un rasgo sobresaliente de su discurso es la repetición que hace para ella cuando no está segura de haber entendido la pregunta en el ejercicio (30); (152); (210) y (234):

Mirsa: (210) (I) -> bueno para poner las cosas en orden lógico

Además de las preguntas, la estudiante usa los marcadores pragmáticos *no sé*, *OK*, *creo que* y *bueno*. *OK* y *bueno* son usados para señalar acuerdo (131, 179) mientras que *no sé* y *creo que* son evasivas y el intento para suavizar sus declaraciones (144). Los empalmes observados

son mecanismos de apoyo a la interacción y se observan más empalmes por parte de la estudiante, lo que demuestra su cooperación, en comparación con la consejera. En cuanto a las pausas, el análisis demostró que las pausas están dentro del rango normal y no se consideraron como indicios de silencios. En cuanto a las pistas de canal bajo, éstas son usadas también como mecanismos de apoyo y fueron usadas por ambas participantes.

Mirsa: (144) eso *creo* que es malo, *no sé*, por que si °xx°

La interpretación comprende el tipo de actividad realizada que es la revisión de las características que la estudiante tiene y que le pueden servir para elegir el programa de licenciatura adecuado para ella. Asimismo, la revisión es el tópico de la actividad. El propósito para esta actividad es el cambio de carrera. En cuanto a los sujetos, se localizaron dos, uno que da consejería y otro que la recibe. Por lo tanto para cada posición se distinguieron dos identidades sociales, la de la consejera y la estudiante. La consejera es quien da la asesoría y la estudiante es quien la recibe. Además ambas intercambian las posiciones de hablante, oyente continuamente mediante los turnos y las interrupciones. El tipo de discurso es un discurso institucional dentro de una institución social reconocida como universidad. Ambas participantes están localizadas dentro de esta situación social con el propósito de apoderar a la estudiante con un mejor conocimiento de sí misma para poder efectuar un cambio de programa apropiado. En cuanto al aspecto intertextual se reconocen las características individuales, el ejercicio de la administración, la segunda entrevista, la familia, la preparatoria, y el cambio de carrera.

Por su parte, la explicación demuestra que los factores determinantes que moldean el discurso creado es la institución social, es decir, el contexto donde ocurre la interacción dado que

la consejería académica puede limitar el tipo de discurso que pueden ocurrir dentro de su espacio. Igualmente la educación restringe el discurso porque sólo se contempla cumplir con la consejería académica. Si bien el propósito de la consejería académica es apoderar al estudiante, el discurso yace en las manos de la consejera quien es vista como la guardiana de ese poder porque cumple con la institución al proporcionar la consejería académica, la cual es parte de la estructura social e institucional y por ende este discurso reproduce el mantenimiento del poder. Lo anterior concuerda con lo descrito por Fairclough (1989, 1995).

1.3.5 Segunda sesión femenina

Los resultados para esta sesión siguen el orden de la primera por lo que aparecen primero los de la descripción. De esta manera, los tipos de preguntas que se observan por parte de la consejera son abiertas (3,13,23,51,63,65, 93,109, y 118); cerradas (65,69,114, y 118) pero se observó la ausencia de preguntas de clarificación. Por su parte la estudiante presenta preguntas de clarificación (36, 64, y 66) pero ninguna de tipo abierta o cerrada. En cuanto a los pronombres ‘tú’ y ‘usted’, se observó que ambas participantes mantienen el uso del pronombre ‘tú’ como en la anterior sesión y ambas omiten el uso del pronombre ‘usted’ al referirse una a la otra. Aunque se notó que la estudiante utiliza más conjugaciones de la primera persona debido en gran parte al tópico de la sesión.

Consejera: (3) ¿Por qué es un logro para ti?

Mirsa: (4) =por°

Consejera: (5) //¿Qué significa?

En cuanto a la estructura del discurso, se observó una mejor distribución de los turnos por participante. La consejera mantiene su turno con una interrupción (5) porque no había terminado de exponer su punto y para dirigir la interacción al tópico de esta sesión (118). Acerca de la estudiante se observó que hace dos interrupciones. La primera indica que entendió la dinámica y no necesitaba más información porque ya tenía lista su respuesta y en la segunda porque aún no había terminado de presentar su punto. En cuanto a borrar la ambigüedad, en las participaciones del (1) al (12) se observó que la consejera hace una pregunta abierta pero la estudiante falla al responderla al describir la etapa. Por lo que la consejera vuelve a preguntar para hacerle notar a Mirsa que aún no ha dado la respuesta esperada. En (64-65) Mirsa vuelve a fallar al proporcionar una respuesta general y no específica. Así que la consejera fuerza la claridad mediante una serie de preguntas. Por otra parte, los empalmes ocurridos demostraron una mayor cooperación por parte de la estudiante (47-48):

Consejera: (47) global de [sexto año de primaria]
 Mirsa: (48) [- sexto año de primaria]

Aunque el control de la sesión estuvo a cargo de la consejera mediante preguntas (17), negaciones cuando la información esperada no se proporciona (23) entonces hace una formulación, es decir, vuelve a centrar la conversación, sin dar retroalimentación a lo dicho por la estudiante y pasa al siguiente punto (44-45). Por último, los marcadores que aparecieron en esta sesión fueron: *OK*, *bueno*, *no sé*, y *creo que*, los cuales fueron usados por ambas participantes. La consejera usa *OK* como inicio, terminación, continuación para otro punto (1, 33, y 107). En cambio, *bueno* es usado como mecanismo de reparo al hacer la interrupción (25) y *no sé* al necesitar un tiempo para pensar en más ejemplos para su punto (69). Mientras que la estudiante

utiliza *no sé* como evasiva al no saber que agregar (22); y *creo que* para indicar falta de certeza (18, 35, 36, y 58) y mitigar lo que dice y evitar así hacer su declaración más fuerte (66):

Mirsa: (66) y mi escuela era /pues *creo que* es la más difícil de Oaxaca.

En cuanto a la actividad realizada, que es parte de la interpretación, es la revisión de los logros obtenidos en diferentes etapas de la vida del estudiante. Esta revisión demuestra cuales son los factores motivadores que hacen posible que el estudiante alcance sus metas, lo anterior demuestra el propósito para esta sesión. Por consiguiente, el tópico es la motivación. En cuanto a los sujetos se localizaron las mismas posiciones que en la primera sesión, un representante de la institución, que es la consejera y un recipiente de esa representación. También, las mismas identidades sociales estuvieron presentes, la de la consejera y la de la estudiante sosteniendo ambas una relación de asesora-asesorada y donde ambas cambian posiciones de hablante a oyente y viceversa. El tipo de discurso corresponde al orden social de la institución educativa por lo cual se reconoce el mismo propósito, es decir, la obtención de la información necesaria para que la estudiante elija el programa adecuado a su individualidad. Dentro de la intertextualidad se observaron los textos de logros por parte de la alumna, la satisfacción, los padres, los amigos, la escuela y los maestros.

Para terminar esta sesión, se encuentra la explicación, la cual señala los mismos factores que restringen para la formación de este discurso dentro de los cuales se observaron a la institución educativa, que es la universidad donde la interacción se realizó. Además la consejería académica cumple con el propósito ya mencionado y los requisitos que la misma institución le

requiere. Por lo que se observó una reproducción de las relación asimétrica sostenida por ambas participantes, una reproducción de la lucha del poder en el discurso.

1.3.6 Tercera sesión femenina

En esta última sesión el tipo de preguntas que ocurrieron fueron abiertas (4, 6, 14, 32, 89, 103, 125, y 140) y de clarificación (18, 22, 99, y 113) por parte de la consejera. Por su parte, la estudiante elaboró preguntas abiertas (25, 27, 94, 108, 114 y 128); cerradas (114, 133) y de clarificación (92, 94, 110, 112). En cuanto a los pronombre no se encontró evidencia del uso del pronombre 'usted' y en todo el discurso el que más se uso fue el 'tú' con su respectiva conjugación verbal. A continuación un ejemplo de preguntas abiertas:

Consejera: (6) // ¿qué es lo que sucede? ¿qué es lo que te ayuda a que te de flojera?

En segundo lugar, la estructura de la conversación demuestra las interrupciones cumplen con varios propósitos como identificar un problema (2, 6), para dar una posible solución dificultad (16), para explicar el origen de tal obstáculo (20), central a dicho problema (22). Para forzar la claridad en la vaguedad expresada (32-33, 54 y 113), para enfatizar un punto, en este caso la responsabilidad (36), para negar lo dicho por la estudiante (48), para hablar de un cierto tema como la relación de la estudiante con sus padres, y otra gente (53), dar una explicación (81), para retomar el tópico (97). Por su parte la estudiante expresa su preocupación por un aspecto personal (49).

Mirsa: (49) // lo que he venido tratando mucho, la verdad, es lo de las caras porque sí mucha gente me ha dicho,

Adicionalmente, los empalmes ocurridos por parte de la consejera funcionan como mecanismos de apoyo, acuerdo y transición (46), de terminación de un punto y redirección del tema (109). Los empalmes de la estudiante demuestran acuerdo (56, 78), complementan un punto (104), y confirman (114).

Consejera: (55) // cuando decías que “de pronto me enojo, me / yo levantaba de la mesa [y empezaban

Mirsa: (56) [¡:ah! ¡:y:a!]

Por otro lado, los marcadores discursivos presentes en esta sesión fueron *bueno*, *no sé*, *yo creo* y *OK*. La consejera usa *bueno* (46) como autocorrección en su mismo punto y como introducción a la explicación que proporciona (115). Mientras que *no sé* se refiere a la falta de certeza en cuanto al tiempo (48), y la falta de ejemplos (81), y *OK* como cierre al punto (85, 107 y 142). La estudiante usa *bueno* como introducción a su respuesta (1, 43), para mitigar su declaración (11); *no sé* como evasiva e indica falta de información (128). Sin embargo usa *OK* para señalar acuerdo y *creo* como mecanismo de mitigación a lo que dice (39), y a la falta de certeza en su declaración (13, 96).

Mirsa: (11) me da flojera y entonces ya no voy . por ejemplo, la clase de las ocho y media me °xx° / *bueno* si voy pero no voy tanto como a las otras

En la interpretación se observó que la actividad que tomó lugar en esta sesión fue la revisión de metas. Esta revisión es una de las últimas dentro del programa de consejería académica, lo cual constituyó el tópico. El propósito es dar las bases para formular el proyecto de vida contemplando la mejor opción de programa de licenciatura. Por otra parte, se identificaron las mismas posiciones de los sujetos con las mismas identidades sociales debido a

que han sido las mismas participantes de las dos anteriores sesiones. Además, el orden discursivo representó el mismo orden social dentro de la estructura institucional. Dentro del contexto intertextual se pueden observar referencias a los problemas y la solución, como la flojera, con los padres, a la cortesía hacia los demás al evitar hacer gestos, a la personalidad, a las habilidades y perfil de la carrera, a los honores como la lista del decano, y a los amigos.

Finalmente, se localizaron los mismos factores limítrofes que han contribuido a conformar el discurso aquí explicado, es decir, la institución social como lugar para restringir el contexto, la relación desigual con un propósito definido. Una vez más, todos los factores mencionados limitaron y moldearon el discurso. Este discurso también contribuyó a la reproducción de la lucha por el poder en una relación asimétrica con la contribución de la creatividad en la recreación de la estructura social que representa considerando el tópico de la sesión.

1.3.7 Primera sesión masculina

El tipo de preguntas presentes en la interacción son abiertas, cerradas y de clarificación. En el caso de la consejera hay una extensa variedad de preguntas para solicitar información al estudiante (57, 61, 85, 105, 115, 135). Además las preguntas cerradas corroboran la información obtenida (7, 13, 41, 45, 75, 95-97, 109). Las preguntas de clarificación son la estrategia de apoyo por parte de la consejera para la interacción (19, 137, 141). Por su parte, el estudiante utiliza la pregunta para verificar el tipo de información solicitada (124). El siguiente ejemplo muestra una pregunta abierta:

Consejera: (45) ¿ahorita realizas algún deporte, emilio?

Con respecto al uso de los pronombres ‘tú’ y ‘usted’, ambos participantes usan el pronombre tú con su respectiva conjugación verbal. Lo contrario se observó en el uso de usted dado que ninguno lo usó. En la estructura del discurso, la consejera tiene más turnos por períodos más largos. Las interrupciones hechas por parte de la consejera tienen el propósito de seguir con la revisión del material (7), de continuar con el punto (27), de negar la información y proveer una explicación (63), de solicitar más información (75, 83). También, la interrupción es para aclarar un punto e indicarle al estudiante sobre la vaguedad en su respuesta (109). Las interrupciones hechas además ayudan a dirigir la conversación hacia el tópico, o el punto relacionado con el problema del estudiante que la dificultad en el aprendizaje.

Consejera: (109) //& pero ¿si te / te das cuenta?

Para forzar la claridad, la consejera pregunta al estudiante con una pregunta cerrada y un comentario (20 – 24, 43). Después de dos instancias de vaguedad, la consejera hace una declaración sobre la falta de claridad (15). Los empalmes que ocurren por parte de la consejera enfatizan el punto (109), para hacer consciencia de los actos del alumno. Por su parte, el alumno interrumpe para intercalar un detalle adicional a la información (78) y para agregar un comentario (48). Los empalmes por parte del alumno completan las ideas que se estaban discutiendo (94-96), para completar la frase de la consejera (62), para confirmar la información (48) y para aclarar una abreviación (38). El ejemplo ilustra la función de completar una oración:

Consejera: (61) ¿cómo qué? “cuerpo sano [en mente sana”

Emilio: (62) [°xx° - mente sana]

En relación a los marcadores pragmáticos se identificaron *bueno*, *creo*, *OK*, *no sé*. La consejera utiliza *bueno* como transición entre una evaluación positiva y la explicación dada. El *OK* expresa acuerdo y (5). Por su parte, el estudiante usa *bueno* como estrategia de reparo en su declaración (12), y para mitigar su declaración (48). El uso de *no sé* y *yo creo* en la línea (74) también es de mitigación. Otro uso de *no sé* y *yo creo* es el de evadir dar una respuesta (86, 136). A continuación un ejemplo de mitigación de los marcadores usados por el estudiante:

Emilio: (74) *yo creo* que si ha de ser por eso, como que ahí, como que se :me, *no sé*, como :que

En la fase de interpretación dentro de la intextualidad se observaron los textos de logros obtenidos por parte del alumno en diferentes etapas, la familia, la acciones de fumar y tomar bebidas alcohólicas, la explicación sobre la inteligencia y el aprendizaje, los efectos de hábitos no tan sanos como el ingerir bebidas alcohólicas, la falta de ejercicio y la mala alimentación. El tipo de actividad que tomó lugar fue la revisión de los logros obtenidos, que es parte del programa. El tópico se dividió en dos partes, la primera parte fue los diferentes deportes que el estudiante practicó y en la segunda se observa una amplia explicación sobre el aprendizaje y los efectos de algunos malos hábitos sobre el mismo. El propósito de la primera parte del tópico cumple con el objetivo de revisar los logros, y el propósito de la segunda parte fue la creación de consciencia sobre los efectos que el alumno puede tener en su nivel de aprendizaje debido a malos hábitos. En cuanto a la posición de los sujetos se localizaron dos, uno que proporciona y otro que la obtiene. También se identificaron dos identidades sociales, la de la consejera y la del estudiante. Además de asumir cada uno la correspondiente posición de acuerdo a quien brinda y quien recibe respectivamente. Asimismo, ambos participantes intercambian posiciones de hablante-oyente

durante el curso de la interacción. Además, el orden de discurso reflejó el mismo orden social dentro de la estructura institucional que es la universidad. Finalmente, ambos participantes se relacionaron con el propósito de cumplir el programa de consejería académica para efectuar un cambio de programa de licenciatura.

En la etapa de explicación, los factores que limitaron y por tanto moldearon fueron el contexto social, que es la institución social de la universidad, el tipo de discurso que se designó, es decir, la revisión de logros como parte del programa de consejería académica. El discurso mostró creatividad en los contextos intertextuales, pero también la reproducción de la estructura social dentro de la cual se produjo.

3.2.5 Segunda sesión masculina

El tipo de preguntas que se observaron fueron abiertas, cerradas y de clarificación. En el caso de la consejera se observó una diversidad de preguntas abiertas para requerir información como lo demuestran las líneas (1, 3, 7, 17, 45, 63) entre otras. Las preguntas cerradas pretenden ratificar la información proporcionada. Las preguntas de clarificación dan continuidad a la interacción (11, 35, 41, 99, 145). Las preguntas hechas por el estudiante son abiertas (16, 68, 117) y tienen la característica de ser pequeñas en comparación con las hechas por la consejera. Las preguntas cerradas tienen el propósito de confirmar el tipo de información solicitada antes de darla (46, 114) y la pregunta de clarificación tiene el propósito de buscar la confirmación por parte de la consejera a lo que él dijo anteriormente (119). Los siguientes ejemplos son tomados del discurso del estudiante mostrando algunas de sus preguntas abiertas:

Emilio: (16) ¿cómo?

Emilio: (117) ¡ah!... :para, mhum ¿qué otra? para ...

En cuanto a los pronombres ‘tú’ y ‘usted’, ningún participante uso el pronombre ‘usted’ pero ambos utilizaron el pronombre ‘tú’ con su respectiva conjugación verbal. En la estructura del discurso, la consejera tiene más turnos pero por períodos cortos. Las interrupciones tienen el propósito forzar la claridad (23, 81, 171, 120-123, 166, 170, 178, 180, 182, 186). Además de dirigir la atención al punto debatido (77, 139) y para negar lo dicho por el estudiante (79):

Consejera: (79) // ¡:no! ¡no puede ser!

Emilio: (80) ¿no? °xx°

Consejera: (81) // ¡No! ¿o es meta o es estrategia?

Por otra parte, el único empalme da por terminado un punto y provee la continuación para otro (7). En cuanto a los turnos por parte del alumno también son cortos en duración. Además, se observó que en algunos de sus turnos, estos están compuestos de silencio y no hay ninguna interrupción o empalme por parte del estudiante.

Emilio: (6) ¡ah! [°xx° °xx°° ejercer lo que estudié.

Consejera: (7) [¡ajá!] ¿cuál es la otra meta?

Los marcadores del discurso que se observaron fueron *bueno*, *OK*, y *no sé*. La consejera utiliza *bueno* como transición entre lo dicho por el estudiante y el comentario anexado que ella hace (97) y para mostrar entendimiento y reformular la idea (172). El *OK* cierra el punto tratado (51, 95) y acuerdo (110, 129). Por otra parte, *bueno* fue usado como muestra de que accede a dar la información solicitada (24) y para poner énfasis al dar una respuesta (102). El estudiante usa *no sé* y *creo* como mecanismos de evasión para no proporcionar la información solicitada (96,

106,108,128, 171, 189, 199). Un uso de *no sé* como evasiva y el resto de la oración forma parte de la evasiva(96):

Consejera: (95) *OK*. ¿cómo le vas a hacer para obtener una beca?

Emilio: (96) & er mhum, *no sé*, :este, depende los /¬ ¿cómo se llaman? / los requisitos que °xx° °xx° °xx°

En la etapa de la interpretación se observó que el tipo de actividad fue la revisión de las metas. Esta revisión es también el tópico de la actividad y se observó que se dividió en metas a mediano y largo plazo, las cuales son usadas para el proyecto de vida que los estudiantes tienen que elaborar. Con respecto a la posición de los participantes se identificaron las mismas posiciones e identidades sociales que en la anterior sesión porque son los mismos participantes quienes interactúan. En relación al orden del discurso se observó el mismo orden social, el de la consejería académica. Por último, la relación que ambos participantes sostienen tiene el propósito de cumplir el programa y hacer el cambio de licenciatura. Dentro de la intextualidad se observaron los textos de metas como la maestría, el casarse, bajar de peso, el perfil de estudiante y trabajo.

Dentro de la explicación, se observó la presencia de los mismos factores que demarcan y moldean el discurso que son la situación y la institución social que reflejan la estructura de la universidad. El discurso mostró que se sostuvo una lucha entre la consejera y el participante, donde a mayor preguntas para establecer una claridad por parte de la consejera provocó más evasivas y un crecimiento en las pausas, hasta que éstas se convirtieron en silencio. Por lo que se advierte un cambio en la interacción con respecto a la anterior.

3.2.6 Tercera sesión masculina

En esta sesión, la consejera formula preguntas abiertas, y de clarificación. Las preguntas abiertas son hechas para delimitar el tópico de la interacción como se observa en el juego de preguntas en las líneas (1, y 3) y para solicitar al estudiante información así como participación (19, 21,29,36). En relación a las preguntas de clarificación, su uso es para dar una continuación a lo dicho por ella y no esperan respuesta (1, 3, 4, 9,13). Por otra parte, el estudiante elabora preguntas cerradas (26, 32, 32, 38, 74) para confirmar su comprensión a lo que se le está pidiendo; y las preguntas de clarificación buscan confirmación a lo que se ha dicho (42, 52). A continuación un ejemplo donde se observan preguntas abiertas:

Consejera: (3) ¿qué persona quieres ser? ¿y con qué herramientas cuentas a partir :del / del aprendizaje...¿y cuáles son los planes que sin querer no se pudieron realizar en la infancia?

En cuanto a los pronombres ‘tú’ y ‘usted’ se observó una vez más el uso de ‘tú’ con su respectiva conjugación verbal. Asimismo, se pudo observa la ausencia del uso de ‘usted’. En la estructura del discurso, la consejera tiene los turnos más largos en comparación con las otras dos sesiones. Las interrupciones hechas por parte de la consejera tienen el propósito de esclarecer la ambigüedad en lo expresado por el alumno (77), y para dirigir el tópico hacia un ejemplo (35).

Consejera: (77) // ¿qué lugar tiene el tres?

En esta sesión se observó la falta de empalmes por ambos participantes y que el estudiante no interrumpió a lo dicho por la consejera en toda la sesión. Los marcadores pragmáticos que están presentes fueron *bueno*, *OK*, y *no sé*. La consejera utiliza *bueno* como

transición entre uno y otro punto. El estudiante usa *OK* expresar acuerdo y *no sé* para indicar confusión por la introducción de un tema (38):

Emilio: (38) ¿físicas :o de todo? ... / :Este *no sé* ... ¿las peores?

En la etapa de interpretación, la intextualidad hizo referencia a los textos de valores, habilidades, cambio de programa de licenciatura, animales y zoológicos. El tipo de actividad que ocurrió fue la introducción de los valores y su relación con el proyecto de vida del alumno. El tópico fue la explicación de los valores y su lugar dentro del proyecto de vida. El propósito de la actividad fue que el alumno se diera cuenta que tiene esos valores y es parte del programa que el alumno se reconozca como un individuo completo y no solamente intelectual. Acerca de la posición social que cada uno ocupa dentro de esta interacción se identificaron los mismos lugares y las mismas identidades sociales dado que fueron los mismos participantes. Además, el orden de discurso reflejó el mismo orden social dentro de la estructura institucional que es la universidad. Finalmente, ambos participantes se relacionaron con el propósito de cumplir el programa de consejería académica para efectuar un cambio de programa de licenciatura.

En la etapa de explicación, el contexto social y la institución social moldearon el tipo de discurso. El mantenimiento de la relación de poder estuvo determinado por la información dada por la consejera y el silencio por parte del alumno, lo cual señala que se reprodujo la relación asimétrica y por tanto la estructura social. Por otro lado, para corroborar los resultados obtenidos por el análisis del discurso crítico se usaron un marcador de frecuencia aplicado a los rasgos más sobresalientes del discurso creado y un conteo de palabras para medir la participación de los participantes en su interacción.

1.4 Frecuencia

Esta sección presenta los resultados obtenidos con la técnica de frecuencia, los cuales están representados en tablas con el siguiente orden: La primera muestra los rasgos discursivos de la consejera y la estudiante, y la segunda los aspectos de la consejera y el estudiante. También se presentan los rasgos discursivos más sobresalientes del discurso creado por los participantes.

3.3.1 Marcadores pragmáticos

En el uso de los marcadores discursivos se nota que la alumna usa más marcadores que la consejera como la siguiente tabla demuestra. Este rasgo del discurso se observa en las tres sesiones. La mayor frecuencia de estos marcadores se ocurrió en la segunda sesión y son parte de la participación de la estudiante. La menor frecuencia del uso de los marcadores se da en la segunda sesión por parte de la consejera con sólo dos instancias.

Tabla 3.1 Marcadores pragmáticos usados por la consejera y la estudiante.

	Primera		Segunda		Tercera	
	Consejera	Mirsa	Consejera	Mirsa	Consejera	Mirsa
Bueno	5	2	1	0	4	3
(Yo) Creo que	2	2	0	7	0	4
No sé	0	1	1	2	2	1
Total	7	5	2	9	6	8

En el discurso creado por la consejera y el estudiante se observaron los mismos marcadores que en el discurso de la consejera y la alumna. La frecuencia más alta se registró en la segunda sesión por parte del alumno mientras que la frecuencia más baja fue tres, de las cuales dos corresponden a la consejera y una al estudiante.

Tabla 3.2 Marcadores pragmáticos usados por la consejera y el estudiante.

	Primera		Segunda		Tercera	
	Consejera	Emilio	Consejera	Emilio	Consejera	Emilio
Bueno	1	2	1	4	2	0
(Yo) Creo que	0	3	0	2	0	0
No sé	0	2	0	6	0	1
Total	1	7	1	12	2	1

3.3.2 Preguntas

Las preguntas que aparecieron en el discurso de la consejera y la estudiante fueron abiertas y cerradas. Tomando en cuenta que el estudio está enfocado en los rasgos interaccionales, no se consideraron las preguntas que son parte del discurso privado, repeticiones y las que aparecen en citas porque éstas preguntas se dirigieron hacia el participante que las formuló, es decir que no fueron elaboradas para requerir información nueva. El mayor número de preguntas fue hecho por la consejera en la primera sesión y la frecuencia mínima se registró en la segunda sesión por parte de la estudiante.

Tabla 3.3 Preguntas realizadas por la consejera y la estudiante.

Tipo de preguntas	Primera		Segunda		Tercera	
	Consejera	Mirsa	Consejera	Mirsa	Consejera	Mirsa
abiertas	22	2	12	0	10	0
cerradas	8	7	5	0	4	3
otras	0	4	0	3	0	8
Total	30	13	17	3	14	11

En el discurso creado por la consejera y el estudiante se observó que el mayor número de preguntas realizadas ocurrió en la segunda sesión y forman parte de la contribución de la consejera mientras que el número menor se registró en la primera sesión y fue por parte del estudiante.

Tabla 3.4 Preguntas realizadas por la consejera y el estudiante.

Tipo de preguntas	Primera		Segunda		Tercera	
	Consejera	Emilio	Consejera	Emilio	Consejera	Emilio
Abiertas	0	0	43	3	30	1
Cerradas	17	0	12	2	1	3
Otras	4	0	1	6	0	2
Total	17	0	56	11	31	6

3.3.3 Preguntas de clarificación

En las preguntas de clarificación se notó que el mayor número de instancias registrado fue por parte de la consejera en la primera sesión y la menor frecuencia se registró en la segunda sesión por parte de la consejera.

Tabla 3.5 Preguntas de clarificación realizadas por la consejera y la estudiante.

	Primera		Segunda		Tercera	
	Consejera	Mirsa	Consejera	Mirsa	Consejera	Mirsa
¿si?	4	1	0	0	1	0
¿no?	8	10	0	3	4	4
¿verdad?	0	0	0	0	0	0
¿Ok?	3	0	0	0	0	0
Total	15	11	0	3	5	4

Por otra parte, entre la consejera y el estudiante, la ausencia de este tipo de preguntas sucedió en la primera sesión por parte del asesorado a diferencia del mayor número de preguntas de clarificación se registró en la tercera sesión, pero por parte de la asesora.

Tabla 3.6 Preguntas de clarificación realizadas por la consejera y el estudiante.

	Primera		Segunda		Tercera	
	Consejera	Emilio	Consejera	Emilio	Consejera	Emilio
¿sí?	5	0	1	1	2	1
¿no?	0	0	1	3	4	1
¿verdad?	1	0	0	0	0	0
¿Ok?	0	0	2	1	2	1
Total	6	0	4	5	8	3

3.3.4 Expresiones de canal bajo

El mayor número de las señales de canal bajo fueron por parte de la consejera en especial durante la primera y la segunda sesión. La ausencia de este rasgo discursivo ocurrió en la segunda sesión por parte de la estudiante.

Tabla 3.7 Expresiones de canal bajo producidas por la consejera y la estudiante.

Participante	Primera	Segunda	Tercera	Total
Consejera	32	32	26	90
Mirsa	17	0	2	19
Total	49	32	28	109

En el segundo discurso, la más alta frecuencia ocurrió en la primera sesión y fue parte de la participación de la consejera, y el menor número se registró en la tercera sesión como parte de la contribución de la consejera.

Tabla 3.8 Expresiones de canal bajo producidas por la consejera y el estudiante.

Participante	Primera	Segunda	Tercera	Total
Consejera	31	22	4	57
Emilio	4	12	7	23
Total	35	34	11	80

3.3.5 Interrupciones

El rasgo estructural de la interrupciones muestra que la mayor frecuencia de este rasgo se observó en la primera sesión y fueron hechas por parte de la consejera. Asimismo, la ausencia de interrupciones ocurrió en dicha sesión, pero en la participación de la alumna.

Tabla 3.9 Interrupciones por la consejera y la estudiante.

Participante	Primera	Segunda	Tercera	Total
Consejera	26	2	16	44
Mirsa	0	1	1	2
Total	26	3	17	46

Por otra parte, en el discurso entre la consejera y el estudiante se observó que el mayor número de interrupciones fueron hechas por parte de la consejera durante la segunda sesión. La ausencia de interrupciones se observó en la segunda y tercera sesión en la participación del alumno.

Tabla 3.10 Interrupciones por la consejera y el estudiante.

Participante	Primera	Segunda	Tercera	Total
Consejera	9	11	2	22
Emilio	1	0	0	1
Total	10	11	2	23

3.3.6 Negaciones

Un rasgo sobresaliente de la estructura del discurso fue el uso de oraciones negativas. El mayor número se registró durante la primera sesión y por parte de la consejera. Lo contrario fue observable en la segunda y tercera sesión, donde no se observó ninguna negación por parte de la estudiante.

Tabla 3.11 Negaciones de la consejera y la estudiante.

Participante	Primera	Segunda	Tercera	Total
Consejera	5	2	2	9
Mirsa	1	0	0	1
Total	6	2	2	10

En el caso del discurso entre la consejera y el estudiante, se observó que hubo un igual número de negaciones por parte de ambos participantes durante la segunda sesión. En la tercera sesión, se vio que ninguno de los dos elaboró ninguna negación. Aunque el número total de las negaciones por parte de la consejera fue mayor que el número de negaciones por parte del alumno.

Tabla 3.12 Negaciones de la consejera y el estudiante.

Participante	Primera	Segunda	Tercera	Total
Consejera	1	3	0	4
Emilio	0	3	0	3
Total	1	6	0	7

3.3.7 Silencio

Las pausas en el discurso de la consejera y la alumna no excedieron el rango de 0.5 segundos. Lo cual indica que no se registró ninguna instancia que se pudiera considerar como silencio por parte de alguna de las participantes.

Tabla 3.13 Silencio de la consejera y la estudiante.

Participante	Primera	Segunda	Tercera	Total
Consejera	0	0	0	0
Mirsa	0	0	0	0
Total	0	0	0	0

Lo contrario fue observado en el discurso entre la consejera y el estudiante. En la segunda y tercera sesión, los turnos del estudiante registraron pausas mayores a 0.5 segundos. El número total de instancias consideradas como silencio es de 55. Por otro lado, la participación de la consejera no registró ningún silencio.

Tabla 3.14 Silencio de la consejera y el estudiante.

Participante	Primera	Segunda	Tercera	Total
Consejera	0	0	0	0
Emilio	0	33	22	55
Total	0	33	22	55

3.3.8 Empalmes

Otro aspecto discursivo es la presencia de empalmes en el discurso entre la consejera y la alumna. El mayor número de empalmes ocurrió en la primera sesión y fue por realizados por la alumna y el menor registro de los mismos ocurrió en la segunda sesión por parte de la consejera.

Tabla 3.15 Empalmes entre la consejera y la estudiante.

Participante	Primera	Segunda	Tercera	Total
Consejera	12	4	5	21
Mirsa	45	8	8	61
Total	57	12	13	82

Por otro lado, en el discurso entre la consejera y el alumno, la mayor frecuencia de empalmes fue observada en la primera sesión por parte del alumno. Lo contrario también fue observado, donde el menor número de empalmes se registró en la tercera sesión por ambos participantes.

Tabla 3.16 Empalmes entre la consejera y el estudiante.

Participante	Primera	Segunda	Tercera	Total
Consejera	0	1	0	1
Emilio	3	1	0	4
Total	3	2	0	5

Todas las tablas presentan el número total de los aspectos que demuestran la estructura del discurso considerando la relación de poder entre los participantes. Por último, se realizó el conteo de palabras y turnos para cada sesión y tomando en cuenta cada participante, lo cual constituye el tercer procedimiento para el análisis de los datos. Los resultados de dicho conteo aparecen en la siguiente sesión.

1.5 El conteo de las palabras y los turnos

Esta sección presenta los resultados obtenidos con el tercer procedimiento de análisis usado, es decir, la segunda técnica cuantitativa. La sección está organizada de la siguiente manera: En primer lugar las palabras dichas por cada participante. Después se encuentran los turnos.

3.4.1 Palabras

En cuanto a las palabras, la cifra mayor con un total de 8899 ocurrió en la primera sesión debido a que es la sesión cuya duración es de aproximadamente 20 minutos. El mayor número de palabras se registró en la primera sesión por parte de la consejera y es ella quien registró también

el número menor de palabras en la segunda sesión. La diferencia entre una y otra es solamente de 31 palabras. Lo cual se puede observar en la siguiente gráfica.

Tabla 3.17 Palabras de la consejera y la estudiante.

Participante	Primera	Segunda	Tercera	Total
Consejera	3224	330	858	4412
Mirsa	2675	897	871	4443
Total	8899	1228	1929	8855

En el caso de las sesiones entre la consejera y el estudiante, se observó que la tercera sesión presenta el mayor número de palabras por ambos participantes. Asimismo, esta sesión presenta el número más grande de palabras dichas por un participante, que es la consejera en este caso; y el número inferior por parte del otro participante, es decir, el alumno.

Tabla 3.18 Palabras de la consejera y el estudiante.

Participante	Primera	Segunda	Tercera	Total
Consejera	960	707	1096	2763
Emilio	472	435	141	1048
Total	1432	1142	2506	3811

3.4.2 Turnos

En cuanto a los turnos, el mayor número de turnos fue para la consejera durante la primera sesión y el menor número fue compartido entre ambas participantes durante la segunda sesión y sólo se registró una diferencia mínima en la tercera sesión.

Tabla 3.19 Turnos de la consejera y la estudiante.

Participante	Primera	Segunda	Tercera	Total
Consejera	77	25	38	140
Mirsa	72	25	34	131
Total	149	50	74	271

En el caso de la consejera y el alumno el mayor número de turnos se dio en la segunda sesión por parte de la consejera y el número inferior fue para el alumno durante la tercera sesión.

Tabla 3.20 Turnos de la consejera y el estudiante.

Participante	Primera	Segunda	Tercera	Total
Consejera	37	73	49	159
Emilio	28	54	26	108
Total	55	127	75	267

3.5 Comentarios

Los datos analizados han proporcionado información relevante sobre la relación de poder en el contexto de la consejería académica y los efectos de esa relación sobre la estructura del discurso. Los procedimientos fueron aplicados a las conversaciones transcritas y se han observado otros rasgos que no estuvieron contemplados en las preguntas de investigación. Por ejemplo, el silencio por parte del estudiante sobresale en su discurso, un rasgo que no es observable en los textos de la estudiante y tampoco el texto de la consejera. A continuación la discusión sobre los resultados obtenidos mediante el análisis de los datos y las respuestas a las preguntas de investigación. Después se encuentran las implicaciones para la investigación posterior.

CAPÍTULO 4

4.1 Conclusiones

El presente capítulo presenta la discusión de los resultados obtenidos y las respuestas a las preguntas de investigación. Después se presentan las implicaciones que se derivan del presente estudio. En una sección subsecuente se plantean las limitaciones que se presentaron al conducir este estudio. Finalmente se encuentran las sugerencias para la investigación futura así como las conclusiones finales.

4.2 Discusión

Los resultados confirman las suposiciones del presente estudio. El discurso de la consejería académica refleja en su estructura límites establecidos por la posición de los participantes y su género. Este discurso también reproduce la estructura social porque se crea dentro de una institución social, que es parte de la sociedad. Por lo tanto, se mantiene una distribución asimétrica entre los participantes que afecta la estructura discursiva. A pesar de que los rasgos discursivos aparecen en el discurso de los participantes, se observaron algunas diferencias significativas. Por ejemplo, los empalmes de la estudiante son una estrategia de apoyo a la interacción y muestran una mayor cooperación que los empalmes del estudiante, que son pocos y no tienen la misma función. Otro ejemplo, es el silencio observado en el estudiante a medida que la interacción en la segunda y tercera sesión avanza. Este silencio es considerado como una resistencia pasiva al poder que la consejera representa dada por su posición social y ejercida a través de una serie de preguntas. Por otra parte, este silencio también muestra la desigualdad de género porque el estudiante pertenece a la mayoría, pero la consejera pertenece a

la minoría. Una vez más se observa que el estudiante rechaza el dominio en la interacción y para mostrar su desacuerdo y mantener su posición de mayoría, guarda silencio. Adicionalmente, para discutir los resultados en esta sesión, es necesario recordar el propósito del presente estudio que es la descripción de la estructura del discurso creado en las sesiones de consejería académica. Por consiguiente, las preguntas de investigación fueron elaboradas acerca de los rasgos estructurales del discurso. A continuación se reproducen las preguntas de investigación con su respectiva respuesta.

4.2.1 ¿Los rasgos discursivos presentes en la interacción entre la consejera y la estudiante son los mismos que en la interacción entre la consejera y el estudiante?

La mayoría de los rasgos discursivos estuvieron presentes en ambos discursos, es decir, se encontraron interrupciones, empalmes, marcadores pragmáticos, preguntas abiertas, cerradas y de clarificación, expresiones de canal bajo, el uso del pronombre 'tú' con su respectiva conjugación verbal y pronombres, aunque hubo dos rasgos discursivos diferentes. El primero fue que ninguno de los participantes utilizó el pronombre 'usted' o su conjugación verbal. El segundo fue que hubo instancias de silencio en el discurso creado entre la consejera y el estudiante, lo cual no sucedió en la interacción entre la consejera y la estudiante. Entonces, se puede decir que el discurso creado dentro de una institución social puede presentar en su estructura los mismos rasgos discursivos, pero que este puede variar por la relación de poder que los participantes sostienen y el género.

4.2.2 ¿En qué interacción se observan más empalmes? ¿Entre la consejera y la estudiante o entre la consejera y el estudiante?

La segunda pregunta se refiere a los empalmes ocurridos en ambos discursos. Los resultados muestran que ocurren más empalmes en la interacción entre la consejera y la estudiante y no entre la consejera y el estudiante. La mayoría de los empalmes ocurren por parte de los sujetos con menos poder, es decir por parte de la estudiante y el estudiante. La diferencia entre ambos sujetos, es que la estudiante sobrepasa el número de empalmes del estudiante. Por lo que se observa una mejor cooperación por parte de la estudiante. Además, considerando el género, el número de empalmes, ratifica que el participante femenino tiende a ser más participativo en la interacción que el participante masculino.

4.2.3 ¿Quién interrumpe más? ¿La consejera o la estudiante o el estudiante?

La siguiente pregunta se refiere a las interrupciones hechas por los participantes. Los datos señalan que es la consejera quien interrumpe más tanto a la estudiante como al estudiante. Tomando en cuenta el género, se deduce que al ser la estudiante parte de un grupo subordinado, está más expuesta a ser interrumpida que el alumno quien es parte de la mayoría. Las interrupciones tienen el propósito, de dar indicaciones y explicaciones, para especificar lo general, para retomar su turno, para negar la información provista si ésta no es objetiva, para dar posibles soluciones a problemas, para solicitar más información. En suma, se observa que la consejera interrumpe para controlar el flujo de información y dirigir la interacción. Por consiguiente, se puede decir que el participante con más poder en la relación es el que más interrumpe a aquellos con menos posición y de acuerdo a su género.

4.2.4 ¿Quién mantiene su turno por más tiempo?

La siguiente pregunta es acerca de los turnos por parte de los participantes. Los resultados son concluyentes en cuanto a que es la consejera quien tiene más turnos y por períodos lapsos más amplios que los dos estudiantes. Este mantenimiento está basado en las palabras dichas por la consejera, y el uso de diferentes mecanismos para mantenerlo, como las negaciones y preguntas hechas a los estudiantes. El mantenimiento de turnos es apoyado también por las interrupciones hechas a los estudiantes porque cualquier desviación del tema es detenido. El conteo de los turnos demostró que en primer lugar es la consejera quien sostiene más turnos y el conteo de las palabras demostró que también habla más. Por lo que se deduce que la persona con más posición es la que maneja la interacción. Aunque la diferencia es mínima en el total de palabras por ambas participantes, el conteo de palabras dentro de cada turno, que se realizó antes de sumar el total, demostró que la consejera habla más. En el caso de la consejera y el estudiante, se encontró que la diferencia fue significativa entre uno y otro. Un dato interesante fue la segunda sesión femenina donde ambas participantes tuvieron el mismo número de turnos, quizás por el tópico de la sesión que era la revisión de los logros obtenidos por parte de la estudiante.

4.2.5 ¿Qué marcadores pragmáticos son usados por los participantes? Si es así, ¿con qué propósito?

En relación a los marcadores pragmáticos presentes en el discurso se observó el uso de *bueno*, *creo*, *no sé* y *OK* por parte de los participantes con el propósito de dar continuidad a la interacción y para indicar resistencia al poder. La consejera utiliza *bueno* para hacer transición entre uno y otro tema, *OK* para cerrar un punto, para continuar otro punto. *Bueno* y *OK* también

son usados para expresar acuerdo con lo dicho por los estudiantes, es decir, para aceptar su respuesta. La consejera utiliza *creo* cuando la información no está confirmada y *no sé* cuando necesita un tiempo antes de dar más ejemplos. El uso de *bueno* y *OK* es más frecuente que el de *creo* y *no sé* en las seis sesiones. Por su parte, la estudiante utiliza *bueno* como introducción a su declaración, *OK* para indicar acuerdo con lo dicho y utiliza ambos para señalar acuerdo, *no sé* y *creo* como evasivas, para indicar falta de certeza y para mitigar sus declaraciones. Por otro lado, el alumno utiliza *bueno* como reparación y mitigar su declaración, *OK* para mostrar acuerdo, pero *no sé* y *creo* son usados para evadir la solicitud de información. La presencia y el uso de los marcadores pragmáticos por parte de los sujetos señala el discurso poderoso y el menos poderoso. El discurso de la consejera demuestra que aunque los usa todos, no los usa con la misma frecuencia. *Creo* y *no sé* simplemente señalan que no hay una seguridad total referente a la información presentada. En cambio, el uso de *creo* y *no sé* es mayor y más frecuente en las participaciones de los dos estudiante. Por lo que se desprende que los participantes con menos posición utilizan ambos marcadores como mecanismos de defensa ante el poder que la consejera representa.

4.2.6 ¿Qué tipo de preguntas son hechas? ¿Son abiertas o cerradas? ¿Quién las elabora?

Por último, los tipos de preguntas observables en los resultados son de tres tipos: abiertas, cerradas y de clarificación. La consejera hace más preguntas abiertas que los dos estudiantes. Además en este tipo de preguntas aparece algunas en serie para limitar el tópico y solicitar más información. Las preguntas cerradas son algunas veces para dirigir la atención a ciertos detalles. Las preguntas de clarificación son la estrategia de la consejera para ceder el turno y dar

continuidad a la conversación. La estudiante utiliza las preguntas de clarificación para obtener el consentimiento por parte de la consejera a lo que está diciendo. Un detalle de las preguntas es que la estudiante en algunas ocasiones se pregunta a sí misma para volver a retomar el tema y para verificar su comprensión sobre el tópico. El estudiante pregunta mediante preguntas abiertas o cerradas para confirmar qué información le es requerida. El uso de estos tipos de preguntas y la frecuencia señalan que el participante con mayor poder es el que puede demandar información, pero los participantes con menos poder las usan para verificar información.

4.2.7 Otros rasgos estructurales

Otros aspectos discursivos notables fueron las expresiones de canal bajo. En este apartado los resultados indicaron que quien más usó las pistas de canal bajo fue la consejera, quien las usó como estrategia de interacción, para indicar interés en lo que dicen los estudiantes, esperar para recibir la información adecuada y para contribuir a la interacción de forma pasiva pero atenta. Otro aspecto fueron las negaciones hechas por la consejera para dirigir la interacción, resaltar que algo no estuvo bien en el ejercicio, que la respuesta no fue la esperada, que la información solicitada no se obtuvo. Es la consejera quien niega más que los estudiantes. Por lo que se consideran a las negaciones como un mecanismo de poder por parte de la consejera. Por otra parte, en las sesiones entre la consejera y la estudiante los resultados indican que no hubo ningún silencio por parte de alguna de las participantes pero en el caso de la interacción entre la consejera y el alumno sí. Aún más, se observaron mayores instancias de silencio cuando se realizaron más preguntas. Lo que puede indicar que el estudiante presentó resistencia al poder por

parte de la consejera por su posición social y género mientras que Emilio tiene una posición inferior pero pertenece a la mayoría.

Un último aspecto estructural discursivo se refiere al uso de los pronombres personales ‘usted’ y ‘tú’. En todas las sesiones no se encontró evidencia del uso de ‘usted’. Lo contrario sí fue observado. Tanto la consejera como los dos estudiantes utilizan ‘tú’ para referirse unos a otros. Lo cual podría implicar una convergencia del poder que cada uno posee. En otras palabras, el poder no sólo es determinado por la posición social, sino por el capital de riqueza o conocimientos que se posea (Bourdieu, 1991). De esta manera, se infiere que la consejera tiene una posición elevada con respecto a los alumnos y una riqueza en conocimientos, pero los dos alumnos tienen un capital material que se expresa por el contexto social: una universidad privada, hijos de familia. Por lo que el uso de ‘tú’ podría decirse que señala la posición social, pero la convergencia de ambos capitales, lo que marca una solidaridad entre los participantes porque no se reconocen como superiores o inferiores, sino como iguales.

Finalmente, es necesario señalar que se requiere de una investigación más amplia en el área de la consejería académica antes de ser concluyente o de tomar los resultados como premisas firmes en cuanto a la estructura discursiva en las relaciones de poder que los participantes sostienen. Una manera para ampliar las inferencias aquí presentadas sería recolectar más datos con un número mayor de participantes y tener dos consejeros en lugar de uno, y que ambos sean de distinto género y conducir una investigación en una institución de educación superior pública.

4.3 Implicaciones

Los resultados obtenidos en este presente estudio sugieren que sí hay diferencias en el discurso creado entre los participantes de una interacción considerando su posición social y su género como los elementos que determinan la estructura del mismo.

Los resultados del análisis crítico del discurso señalan que las relaciones de poder están presentes en la estructura del discurso. La posición de los participantes influye en la interacción y en el discurso creado. Asimismo los resultados parecen indicar que lo observado por otros estudios en otros países con un idioma diferente con respecto a lo mencionado anteriormente, también sucede en el español y en la sociedad mexicana. La estructura del discurso muestra qué aspectos son más usados por el participante con más poder, como el uso de interrupciones, para controlar la interacción. Lo mismo es observado en los rasgos discursivos presentes con más frecuencia que son usados por los participantes con menos poder, como el uso de los marcadores pragmáticos *no sé* y *creo* para evadir una respuesta o contribuir a la interacción. El factor que limita y moldea el discurso fue la institución social, dentro la cual se encuentra el servicio de consejería académica. Esta situación social también ayuda a determinar el tipo de discurso creado por los participantes. También se observó que este tipo de interacción reproduce la relación asimétrica que los participantes sostienen. Si bien el propósito de la consejería académica es apoderar al estudiante, es decir, hacer una revisión de su estilo de aprendizaje, de sus factores motivadores, de sus valores, de sus metas y su proyecto de vida para que el estudiante cuente con un mejor conocimiento de su persona y sea consciente de sus habilidades para que tenga una estancia exitosa en la universidad, por otro lado, es la misma situación la que reproduce tanto la estructura institucional como social. En otras palabras, la transformación hacia una mejor

distribución de poder no ocurre. Considerando el apartado anterior, sería necesario también crear una consciencia sobre las relaciones de poder presentes para que realmente el objetivo de apoderar se cumpliera, ya que la finalidad del análisis del discurso crítico es precisamente hacer consciencia de que las interacciones pueden ser más creativas, y más igualitarias, de que los participantes sepan que no es solamente hablar con alguien, sino transformar su relación, de quien puede hacer que y que lugar ocupan, es decir, de que estén conscientes de lo que pueden lograr con el lenguaje y que no necesariamente tiene que ser asimétrica su relación.

4.4 Limitaciones para el presente estudio

En el presente estudio se observaron varias limitaciones que fueron inevitables ya sea por el tiempo para recolectar información o por otros factores. Primero, el tiempo fue la mayor limitación que el estudio tuvo. El tiempo para la recolección de datos fue muy corto debido a que la primera recolección de datos no funcionó, lo cual originó una grave falta de tiempo. Segundo, el tiempo de grabación de las sesiones fue corto, aproximadamente entre 20 y 10 minutos fueron grabados cuando la sesión tiene un tiempo de 40 minutos. La restricción fue consecuencia de la primera limitación. Sin embargo, lo ideal hubiera sido haber grabado las tres sesiones completas. El número de sesiones constituye la tercera limitación. El programa de consejería académica contempla diez sesiones para realizar el cambio de carrera. Aunque algunos alumnos requieren de más sesiones. Lo ideal hubiese sido grabar más sesiones o grabar todas las sesiones, y así haber obtenido una muestra más amplia del discurso creado. Por último, el número de participantes fue otra limitación. Lo ideal hubiese sido un consejero y otros dos estudiantes, o dos consejeros –uno

femenino y otro masculino, con dos estudiantes femeninos y dos masculinos para obtener una mejor muestra de los rasgos discursivos.

4.5 Sugerencias para investigación futura

Al iniciar el presente estudio se hizo referencia a los pocos estudios realizados dentro del área de consejería académica, además de ser esta relativamente nueva en México. Por lo tanto es recomendable seguir la investigación en esta área desde la perspectiva sociolingüística, pragmática y discursiva. En segundo lugar, el análisis crítico de discurso es usado principalmente en otras áreas pero muy poco usado en el campo de la educación en México por lo que se pueden sugerir otros contextos donde el estudio de las relaciones de poder sean el propósito de investigación tales como las sesiones de asesoría para tesis de licenciatura en diferentes programas en instituciones públicas y privadas, o en los salones de idiomas teniendo maestros nativos y no nativos con estudiantes mexicanos que estén aprendiendo cualquier lengua extranjera o maestros mexicanos con alumnos extranjeros. Además de contemplar otro contexto en México como las relaciones de pacientes y doctores en el sector salud privado y público, las relaciones laborales entre gerentes y empleados. Por último, la mayoría de los estudios realizados para describir la estructura del discurso han sido realizados en el idioma inglés. Así que sería recomendable llevar a cabo más estudios dentro del idioma español para corroborar los resultados encontrados con respecto al inglés y otras culturas.

NOTAS

¹ Esta cita y las subsecuentes ha sido traducidas por la sustentante de este estudio.

² Traducción por la sustentante de este trabajo.

³ Estos marcadores pueden ser traducidos de varias maneras al español tomando en cuenta el contexto, el tópico, la función sintáctica y la variación que los participantes utilizan. Por ejemplo, 'I think' puede ser traducido como 'yo creo', 'yo pienso' y 'creo que'.

⁴ Algunos ejemplos han sido modificados por razones de espacio

REFERENCIAS

- Arksey, H. y Knight, P. (1999). *Interviewing for Social Scientists: An Introductory Resource with Examples*. London: SAGE.
- Benwell, B. (1999). The organization of knowledge in British university tutorial discourse: Issues, pedagogic discourse strategies and disciplinary identity. *Pragmatics*, 9 (4): 535- 565.
- Bergvall, V. L. y Remlinger, K. A. (1996). Reproduction, resistance and gender in educational discourse: The role of critical discourse analysis. *Discourse and Society* 7(4): 453-479.
- Blum-Kulka, S. (1985). The Language of requesting in Israeli society. En J. Forgas (Ed.), *Language and Social Situations*. New York: Springe, 113-139.
- Bourdieu, P. (1991). *Language and Symbolic Power*. En J. B. Thompson (Ed.), Traducido por G. Raymond y M. Adamson. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Brown P. y Levinson, S. (1987). *Politeness*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cansler, D. y Stiles, W. B. (1981). Relative status and interpersonal presumptuousness. *Journal of Experimental Psychology*, 17: 459-471.

- Chaika, E. (1982). *Language: The Social Mirror*. Boston: Heinle & Heinle.
- _____ (1974). A linguistic look at "Schizophrenic" Language. *Brain and Language, 1*: 257-276.
- Cook, G. (1989). *Discourse*. Oxford: Oxford University Press.
- Fairclough, N. y Wodak, R. (2000). Análisis crítico del discurso. En Van Dijk, T. A. (Ed.), *El Discurso como Interacción Social*. Barcelona: Gedisa.
- Fairclough, N. (1995). *Critical Discourse Analysis*. London/New York: Longman.
- _____ (1989). *Language and Power*. London/New York: Longman.
- Forbes, K. (1999). Gender in Chilean argument. *IRAL, 37 (4)*: 277-289.
- Garibay, J. M. (1990). *Proyecto no publicado de Consejería Académica*. Universidad de las Américas-Puebla.
- Gass, M. y Varonis, E. M, (1984). The Effect of the interaction of language, topic, and listener. *American Anthropologist, 17*: 1-14.
- Gay, L. R. (1996). *Educational Research, Competencies for Analysis and Applications (5th ed.)*. Eaglewood Cliffs, N. J.: Prentice- Hall.
- Grundy, P. (1995). *Doing Pragmatics*. London: Edward Arnold.
- Guthrie, A. M. (1997). On the systematic deployment of OKAY and MMHMM in academic advising sessions. *Pragmatics, 7 (3)*: 397-415.

- Heller, M. (1995). Code- Switching and the politics of language. En L. Milroy y P. Muysken (Eds.), *One Speaker, Two Languages*. Cambridge: Cambridge University Press, 158-174.
- Holmes, J. (1995). *Women, Men and Politeness*. London/ New York: Longman.
- _____ (1992). *Introduction to Sociolinguistics*. London/ New York: Longman.
- _____ (1990). Hedges and booster in women's and men's speech. *Language and Communication*, 10 (3): 185-205.
- _____ (1986). Functions of *you know* in women's and men's speech. *Language and Society*, 15: 1-22.
- Holtgraves, T. (1986). Language structure in social interaction: Perceptions of direct and indirect speech acts and interactants who use them. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56 (2): 305-313.
- James, D. y Drakick, J, (1993). Understanding gender differences in amount of talk: A critical review of research. En D. Tannen (Ed.), *Gender and Conversational Interaction*. Oxford: Oxford University Press, 281-303.
- Johnson, M. D., Roepcke, Y. y Kataoka, K. (1997). Constructing social groups in discourse. En L. F. Bouton. *Pragmatics and Language Learning*, 8: 37-53.
- Labov, W. (1972). The logic of non-standard English. En P.P. Giglioli (Ed.), *Language and Social Context*. Harmondsworth: Penguin, 179-215.

- Lakoff, R. (1973). Language and woman's place. *Language in Society*, 2: 45-79.
- Lynch, A. (1998). Exploring turn at talk in Spanish: Native and nonnative speaker interactions. *Spanish Applied Linguistics*, 2 (2): 199-228.
- Kumaradivelu, B. (1999). Critical classroom discourse analysis. *Tesol Quarterly*, 33 (3): 453- 481.
- Martin-Jones, M. y Heller, M. (1996). Introduction to the special issues on education in multilingual settings: Discourse, identities and power. *Linguistics and Education*, 8: 3-16.
- Martin-Jones, M. y Saxena, M. (1995). Turn-taking, power asymmetries, and the position of bilingual participants in classroom discourse. *Linguistics and Education*, 8: 105-123.
- Martin-Jones, M. (1995). Code-Switching in the classroom: Two decades of research. En L. Milroy y P. Muysken (Eds.), *One Speaker, Two Languages*. Cambridge: Cambridge University Press, 90-111.
- Mills, S. (1995). *Feminist Stylistics*. London/ New York: Routledge.
- Mori, M. (1996). *Conversation Analysis of Writing Conferences between English Speaking Teachers and Japanese EFL Students*. Tesis de Maestría no publicada: International Christian University.

- O'Barr, W. M. (1982). *Linguistic Evidence: Language, Power and Strategy in the Courtroom*. New York: Academic Press.
- Pica, T. (1987). Second language acquisition, social interaction, and the classroom. *Applied Linguistics*, 8 (1): 3-21.
- Schegloff, E. A. (1972). Sequencing in conversational openings. En J.J. Gumperz y D. Hymes (Eds.), *Directions in Sociolinguistics*. New York: Holt, Rinehart y Winston, 346-380.
- Schiffrin, D. (1994). *Approaches to Discourse*. Cambridge, Mass.: Blackwell.
- _____ (1987). *Discourse Markers*. Cambridge, Mass.: Blackwell.
- Searle, J.R. (1965). What is a speech act. En M. Black (Ed.), *Philosophy in America*. London: Allen y Unwin.
- Silva, E. (2001). *Consejería Académica*. Entrevista realizada sobre los aspectos de la práctica de este servicio. Universidad de las Américas-Puebla.
- Sinclair, J. M. y Coulthard, R. M. (1975). *Towards an Analysis of Discourse: The English Used by Teachers and Pupils*. Oxford: Oxford University Press.
- Silverman, D. (1993). *Interpreting Qualitative Data*. London: SAGE.
- Spencer-Oatey, H. (1996). Reconsidering power and distance. *Journal of Pragmatics* 26: 1-24.

- Takahashi, T. (1989). The influence of the listener on L2 speech. En S. Gass, C. Madden, D. Preston, y L. Selinker, (Eds.), *Variation in Second Language Acquisition: Discourse and Pragmatics*. Avon: Multilingual Matters, 245- 279.
- Tannen, D. (1984). *Conversational Style: Analyzing Among Friends*. Norwood, N.J.: Able.
- Tsui, A. B. M. (1994). *English Conversation*. Oxford: Oxford University Press.
- Van Dijk, T. A. (2000). *El Discurso como Interacción Social*. Barcelona: Gedisa.
- Weiyun, H. A. y Keating, E. (1991). Counselor and student at talk: A case study. *Issues In Applied Linguistics 2 (2)*: 183-209.
- Weiyun, H. A. (1996). Narrative processes and institutional activities: Recipient guided storytelling in academic counseling encounters. *Pragmatics, 6 (2)*: 205-216.
- Woken, M. L. y Swales, J. (1989). Expertise and authority in native–nonnative conversations: The need for a variable account. En S. Gass, C. Madden, D. Preston, y L. Selinker (Eds.), *Variation in Second Language Acquisition: Discourse and Pragmatics*. Avon: Multilingual Matters, 212-227.
- Wolfson, N. (1976). Speech events and natural speech: Some implications for sociolinguistic methodology. *Language in Society, 5*: 189-209.

Zuengler, J. (1989). Performance variation in NS-NNS interactions: Ethnolinguistic difference, or discourse domain? En S. Gass, C. Madden, D. Preston, y L. Selinker, (Eds.), *Variation in Second Language Acquisition: Discourse and Pragmatics*. Avon: Multilingual Matters, 228-244.

Apéndice A. Código de Transcripción

1. Entonación

_____ Lo subrayado marca el énfasis de una palabra u oración

MAY Las mayúsculas indican las palabras dichas en un tono más fuerte que el resto

- El menos indica un ritmo lento

+ El más señala un ritmo rápido

¿i El signo de interrogación indica una pregunta y el signo de admiración una exclamación

: Los dos puntos apuntan hacia un sonido elongado

2. Hablantes

: Este signo indica el comienzo de un turno por parte de un hablante

[Los corchetes muestran un empalme de turnos por parte de los hablantes

] Este corchete indica donde termina el empalme

/ Una diagonal establece una auto-reparación

// Dos diagonales señalan una interrupción hecha por un hablante hacia el otro y aparecen en el turno de quien interrumpe

= El igual marca las señales de canal bajo

* El asterisco indica las continuaciones

& Este signo señala un comienzo en falso por parte del hablante

“xx” Las comillas señalan un comentario o una cita hecha por el hablante dentro de su turno

¬ Este signo señala un susurro o una parte de discurso privado

4 Marcadores del Discurso

ITA Los marcadores del discurso se señalan con itálicas

5 Pausa

, La coma punto indica una pausa corta de menos (0.5) segundos

. El punto señalan una pausa mediana de (0.5) segundos

... Tres puntos son utilizados para marcar una pausa larga de más de (0.5) segundos

6 Perspectiva de la investigadora

(()) Los comentarios de la investigadora aparecen entre dos paréntesis

^{°xx°} Una palabra entre grados indica una palabra incierta o inaudible en la audiocinta

7 Ruidos vocales

(I) Una I entre paréntesis indica inhalación

(E) Una E entre paréntesis indica exhalación

@ El signo arroba señala una risa

% El signo de porcentaje es para sonido guturales

8. Participación

(1) Las participaciones aparecen en orden cronológico entre paréntesis

Apéndice B. Transcripción de la Primera Sesión Femenina

- Consejera: (1) *OK*, empezamos entonces con el tipo de extraversion de esas características
- Mirsa: (2) =mhum
- Consejera: (3) ¿cuáles consideras que no te estarían apoyando para la carrera de administración?
- Mirsa: (4) + la que dice que “les gusta aprender una nueva tarea platicando sobre ella con otras personas”. + porque aquí solamente está hablando sobre platicar
- Consejera: (5) =mhum
- Mirsa: (6) y este / y a lo mejor a la hora de nada más platicar me en lo / deshago de la otra parte
- Consejera: (7) = mhum
- Mirsa: (8) que puede ser aprender, ¿cómo dice?, leyendo o experimentando,
- Consejera: (9) =mhum
- Mirsa: (10) sino que, nada más me enfoco en una sola forma de [aprender
- Consejera: (11) =mhum [sobre todo] porque en el área profesional, seguramente tendrás que entregar también planes de trabajo, elaborar estrategias y éstas van a ser en forma escrita,
- Mirsa: (12) =¡sí!
- Consejera: (13) o en el momento de comunicarte con otras empresas, o con parte de tu personal / en el esté a tu cargo no siempre va a ser de forma de verbal :su / tu comunicación con ellos, ¿no?
- Mirsa: (14) exacto, eso no °xx°
- Consejera: (15) // +entonces sería no abandonarla pero sí equilibrarla con el lado contrario, ¿no? ¿mhum?
- Mirsa: (16) ¬ °ay éste° ° es ° ° que °este °lápiz ° = ¡sí!
- Consejera: (17) ¿alguna otra?
- Mirsa: (18) °xx° = mhum [°xx°
- Consejera: (19) [Hay una característica por aquí que dice, ¡:ay! [“en ocasiones
- Mirsa: (20) [son [impacientes]
- Consejera: (21) deciden ¡ah! ándale, = ajá
- Mirsa: (22) “son impacientes en los trabajos prolongados y lentos en °xx°”
- Consejera: (23) //ajá ¿qué tanto?

- Mirsa: (24) = ¡:sí!
 pues también eso, porque / °xx° pues los proyectos, los grandes proyectos, pues tienen que ser largos no pueden ser a corto plazo, eso
- Consejera: (25) =mhum
- Mirsa: (26) también puede ser un obstáculo
- Consejera: (27) // OK. entonces continuamos ahora en cómo adquieres el conocimiento en forma sensitiva. ahí revisamos uno por uno.
- Mirsa: (28) = ¡:sí! dice “¿están consientes de lo singular o único que cada evento ↯ ¡:sí! / de cada evento o ahora se fijan en las excepciones?”
- Consejera: (29) = mhum
- Mirsa: (30) ¿continuo? ↯ de lo singular o único de cada evento o ahora se fijan en las excepciones
- Consejera: (31) * es decir, le ven l::o, lo útil, observan con claridad °la xx° / lo práctico del quehacer que vas a realizar en este caso YA es el ejercicio profesional. ¿qué
- Mirsa: (32) = mhum
- Consejera: (33) tanto te sirve esa característica para administración?
- Mirsa: (34) = mhum, mhum
- Consejera: (35) buscar
- Mirsa: (36) *lo práctico
- Consejera: (37) =mhum, buscar aquello que pueda ser de utilidad inmediatamente en que conoces esa situación / :de esa empresa. obtener los datos que te lleven a ver “¡esto no es posible llevarlo a cabo!” “& °xx° :tanto personal no es posible que esté laborando en esta área”. “acá se requiere la mejora, tal vez, de sueldos”. “acá requerimos de otro tipo de prestaciones”
- Mirsa: (38) =mhum
- Consejera: (39) tener rápido una visión [:de qué sirve
- Mirsa: (40) [¡:ah! ¿rápido es la clave?]
- Consejera: (41) =¡:ajá! mhum, ajá ¡NO! más que la clave de la rapidez, tienes la habilidad de reconocer qué es lo útil y que no, encontrarle lo [práctico al asunto
- Mirsa: (42) [¡:ah! OK]pues eso es bueno, ¿no?

- Consejera: (43) OK. *bueno*, entonces así se queda, *bueno* sería un sí, la siguiente,
- Mirsa: (44) + “¿les gusta una manera establecida para hacer las cosas?” *bueno*, ésa sí fue la única que taché
- Consejera: (45) = ¡ajá! sí, [ésa sí °xx°
- Mirsa: (46) [porque si] definitivamente uno se queda con un patrón no va a poder / este mejorar
- Consejera: (47) // y menos en / en el área de ad[ministración
- Mirsa: (48) [administrativa
- Consejera: (49) // estás llegando a una empresa para mej[orar lo que te estás encontrando
- Mirsa: (50) [exacto]
- Consejera: (51) // no puedes únicamente conservar lo que ya está hecho. a pesar de que aparentemente funciona
- Mirsa: (52) =-¡sí!
- Consejera: (53) // quien ha puesto lo que es el control de calidad, es precisamente el área de administración y calidad lo que está pidiendo es mejora, mejora, mejora, mejora, mejora. siempre hay algo que mejorar
- Mirsa: (54) * que implica una novedad
- Consejera: (55) = mhum
- Mirsa: (56) *¡sí!
- Consejera: (57) entonces no te puedes quedar con / con viejos patrones, ¿no?
- Mirsa: (58) =mhum
- Consejera: (59) // continuamos.
- Mirsa: (60) luego, “¿disfrutan aplicando lo que han aprendido?” pues eso, lo puse como una característica buena, -¿no?
- Consejera: (61) = mhum
- Mirsa: (62) luego, “¿trabajan uniformemente con una idea realista de cuánto les tomará?” también le puse que era algo positivo. +porque si uno nada más se queda a fantasear con cuánto / con cuánto voy a hacer no voy a poder hacer °xx° °xx° - nada
- Consejera: (63) // y sobre todo en el área administrativa debes de tener muy clara, “¿cuáles son los planes?, con sus objetivos

- Mirsa: (64) =¡sí!
- Consejera: (65) ¿cuáles son los recursos que tienes?",
- Mirsa: (66) =mhum
- Consejera: (67) incluyendo tiempos
- Mirsa: (68) =¡sí!
- Consejera: (67) entonces sí deben de quedar bien muy establecidos, :eh, todo el material que tienes, pero también cuánto tiempo tienes para cumplir, porque a lo mejor tu objetivo es °xx° muy rico, pero en cuestión del tiempo que tienes no es posible. entonces hay que ser más realistas y sin dejar [de / :er, & tener que el trabajo,
- Mirsa: (68) [sin dejar]
- Consejera: (69) pues tenga buena calidad, ¿no?
- Mirsa: (70) ¡sí! luego, “aunque generalmente llegan a conclusiones paso a paso”. también le puse que era una característica buena. AUNQUE con lo que me habías dicho antes, de que sacas una conclusión o una visión rápida de lo que sucede tam[bién
- Consejera: (71) [¿sí?]
- Mirsa: (72) ¿no se están medio chocando?
- Consejera: (73) ¡No! pero es que, ésta se refiere; a / tomas una acción
- Mirsa: (74) =¡sí!
- Consejera: (75) pero la cierras, decides / °xx° OK. esto lo estoy haciendo por esta razón, y ahora continua esto, pero lo cierro. lo termino. no se queda [inconcluso
- Mirsa: (76) [¡:ah!]
- Consejera: (77) a eso se refiere. a concluir las cosas. a terminarlas.
- Mirsa: (78) OK.
- Consejera: (79) a llegar al fin de algo que estás iniciando
- Mirsa: (80) =mhum, *paso a paso.
- Consejera: (81) =mhum, no es de que un jalón llego a una conclusión, no, OK =mhum, ::eh, mhum. sobre todo otra vez, en el área administrativa -requieres -mucho -una -metodología y a eso se refiere.
- Mirsa: (82) ¡::Ah! OK.
- (83) luego, “no siempre están inspirados y pueden no confiar en su inspiración”.
eso, *creo* que es malo (I)
- Consejera: (84) °xx° °xx°

- Mirsa: (85) (E) PUES sí, porque no puede ser que un día trabajes [super bien y al otro día no
 Consejera: (86) [pues sí]
- Mirsa: (87) estás inspirado
 Consejera: (88) //como que de repente no te das la / no te da el ‘feeling’ y pues no, y eso, *bueno* mejor otro día sí [pero
 Mirsa: (89) [pero sí es] un subi- baja, ¿no?
 Consejera: (90) // ¡No! y vas retrasando el plan estratégico [que tú tienes
 Mirsa. (91) [y el trabajo también]
- Consejera: (92) =mhum
 Mirsa: (93) exactamente, porque ellos esperan que uno tenga la inspiración todo el tiempo
 Consejera: (94) =mhum
 Mirsa: (95) luego “son cuidadosos con los hechos, son buenos en trabajos de precisión”.
 Consejera: (96) =mhum, pues esos sí, ¿no? =mhum
 Mirsa: (97) luego, “puedes simplificar demasiado una tarea,
 Consejera: (98) =mhum
 Mirsa: (99) eso *creo* que es malo, / *no sé*, porque si °xx°
 Consejera: (100) // ¿cómo lo entendiste?
 Mirsa: (101) :qu[e si me dejan
 Consejera: (102) [¿qué entiendes por [
 Mirsa: (103) [la tarea] :de
 Consejera: (104) // pero ¿- QUÉ - entiendes por - simplificar? dice una palabra en específico, °xx°
 Mirsa: (105) *+¡UNA TAREA!
 Consejera: (106) //¡No! pero simplificar ¿Qué?
 Mirsa: (107) demasiado
 Consejera: (108) [demasiado, es decir,
 Mirsa: (109) [es el DEMASIADO], ¿no?
 Consejera: (110) ese demasiado ya es como
 Mirsa: (111) *exageración
 Consejera: (112) = ¡ajá! & que casi, casi así es, si lo termino, pero al aventón, ¿no?

- Mirsa: (113) sí, si se me dicen haz un resumen pero [y me pongo a hacerlo
- Consejera: (114) [pero ya,] ya voy a terminar, ¡ya , ya!
- Mirsa: (115) =sí * y lo simplifico demasiado
- Consejera: (116) ¡ándale!
- Mirsa: (117) +luego “aceptan la realidad presente como algo dado o como algo en hay que trabajar”
- Consejera: (118) =mhum
- Mirsa: (119) eso lo puse como una característica buena
- Consejera: (120) =mhum. OK.
- Mirsa: (121) si me dicen tienes tantos recursos y tales cosas son con las que cuentas y con eso vas a trabajar.
- Consejera: (122) OK. continuamos en °rexx°
- Mirsa: (123) // ¿todo es a administración?
- Consejera: (124) ¡sí!
- Mirsa: (125) +es lo que estamos viendo acá, porque de aquí voy a sacar / °pxx° o que, más o menos darme cuenta por que es lo que no coinciden [°xx° con la carrera
- Consejera: (126) [¡jájá!] ¿qué es lo que está haciendo ruido?, o a lo mejor todo está concordando, a lo mejor todo si checa, y por otro lado esta la situación, o es o no es precisamente como que :no / que te :esté gustando la carrera, sino :que es tu propia percepción de las cosas, de como
- Mirsa: (127) =mhum
- Consejera: (128) tú entiendes las cosas, las que te está haciendo dudar no es precisamente :que, que , que no te llene la carrera o algo,
- Mirsa: (129) =¡sí!
- Consejera: (130) sino algo de aquí que te está haciendo ruido que te esta diciendo “ oye, ¿qué tal si por acá y qué tal si?”, pero es esto,
- Mirsa: (131) = ¡:ah! OK.
- Consejera: (132) no es tanto que sean características de aprender o tus características profesionales no vayan de acuerdo con lo que se refiere a administración,
- Mirsa: (133) =-¡sí!
- Consejera: (134) sino que sea tu duda continua y [perceptual,
- Mirsa: (135) [@@@]

- Consejera: (136) el constantemente darle vuelta a las cosas, el que te haga dudar y decir “bueno y ¿qué tal si no es? ¿y qué tal [si está por otro lado?”
- Mirsa: (137) [¡así es!]
- Consejera: (138) tú me decías, :eh, *creo que* en la segunda entrevista “como que lo veo muy fácil, +como con facilidad estoy sacando mis materias. tengo buenas notas y eso me hace pensar que, pues a lo mejor yo puedo con [otro”. y, / y si por el
- Mirsa: (139) [(I) ¡sí! @@
- Consejera: (140) otro lado la familia te está diciendo “oye, pues tú podrías con otras cosas, ¿no? ¿cuál es el problema?” y luego tú lo corroboras diciendo “¡::ah! pero es que en la prepa yo llevaba no-sé-cuántas materias” y “luego °xx° ahí lo veía más difícil” y luego cuando te pregunté al respecto, te dije, “+oye pero tú me habías comentado en la prepa, que no había sido [tan buena
- Mirsa: (141) [¡no!] como ahorita
- Consejera: (142) [+¡no!] como ahora. entonces, te estás contradiciendo. me dijiste “*bueno* sí, es más por el número de materias que por el contenido de las clases.”
- Mirsa: (143) =¡ajá!
- Consejera: (144) =mhum. entonces aguas, ¿:eh?
(145) porque este perceptual [*creo* está haciendo mucho ruido
- Mirsa: (146) [@@@ da mucha] lata. + entonces a lo que voy, +voy a sacar aquí °xx° los resultados de administración y luego ya viene la otra parte que ya es °xx° °xx° °xx°
- Consejera: (147) =mhum // pero también de, *bueno* lo podemos checar después respecto a si hay algunas otras carreras que vayan de la mano con tus características. ahorita lo comentamos,
- Mirsa: (148) ¡:ah! perfecto
- Consejera: (149) reflexivo
- Mirsa: (150) “son buenos para poner las cosas en orden lógico”. le puse un, un signo de interrogación °xx°
- Consejera: (151) //¿por qué signo de interrogación? / °a laxx° ¿no siempre lo llevas a cabo?
- Mirsa: (152) (I) -¬ “son buenos para poner las cosas en orden lógico”
- Consejera: (153) es decir, hago esto y esto o esto y esto y esto [y

- Mirsa: (154) [-¡ah!] °nox°
- Consejera: (155) // lo natural, lo que es de esperarse es el que paso que sigue, que va a ser éste, éste y éste
- Mirsa: (156) ¿y si alguna deducción estuvo mal en el camino? ¿o sea?@@
- Consejera: (157) =mhum, pero se supone que hiciste lo que supone se esperaba que se hiciera
- Mirsa: (158) * ¡ah! -a eso se refiere
- Consejera: (159) *a eso se refiere con lógico
- Mirsa: (160) ¡::ah! OK
- Consejera: (161) si no sales como de [°xxx° °xx° °xx°
- Mirsa: (162) [¿cómo que éste?] ¿qué? ¿de dónde saco esto [°xx°?
- Consejera: (163) [¡sí,] sí!
- Mirsa: (164) °xx° °xx° de pronto +me llegó la inspiración (I) pues no es algo tan bueno, o ¿si?
- Consejera: (165) ¿poner las cosas en orden lógico NO es bueno para tí?
- Mirsa: (166) pues...¿y si en el camino no o el razonamiento no estuvo bien hecho?
- Consejera: (167) sí, pero es que el / tu manera de llegar a dar una resolu[ción
- Mirsa: (168) [¡ajá!]
- Consejera: (169) puede ser bien pensada, puede ser analítica, qué cosas puedan pasar en el trayecto que los [resultados
- Mirsa: (170) [¡::ah!]OK.
- Consejera: (171) // no sean, los que tú deseabas. pues esa es la vida,
- Mirsa: (173) ¡ah! sí
- Consejera (174) ¿sí?
- Mirsa: (175) ¡ah! OK
- Consejera: (176) siempre van a ver cosas que están fuera [de tu control
- Mirsa: (177) [fuera de mi] alcance. sí.
- Consejera: (178) ¿OK?
- Mirsa: (179) OK, pues *bueno*. luego, “responden más a la idea que a los sentimientos de la gente.”
- Consejera: (180) =mhum. es decir, tú vas por el cumplimiento de que esta empresa sea líder en el campo :de X, de la compañía a la que hayas llegado
- Mirsa: (181) =°xx° °xx° ajá

- Consejera: (182) ¿por qué? porque tu administración está siendo muy efectiva, °xx° bla bla bla °xx°, los recursos se están maximizando, realmente hay una comunicación en los mandos medios con los mandos altos, la gente de los primeros / planos se está entendiendo con los de en medio, están siendo bien remunerados las gentes,
- Mirsa: (183) =mhum
- Consejera: (184) nadie tiene alguna queja de que no se les paga sus horas extras, o que no tengan el sueldo indicado, tienen los descansos necesarios. la administración está trabajando por el bienestar de sus empleados.
- Mirsa: (185) =sí
- Consejera: (186) = mhum. te vas sobre la idea “chun, chun, chun”. si hay alguien que constantemente, por poner un ejemplo, está llegando tarde y este / van varias y tú te estás dando cuenta, va a llegar un momento en que dices “fulanito necesitamos aclarar aquí [algunas cosas", ¿no?
- Mirsa: (187) [entonces] a que se refiere con °xx° de la gente
- Consejera (189) //+ TU RETARDO, tu retardo está ocasionando que el trabajo de otros se esté retrasando / por que tú no has llegado
- Mirsa: (190) =mhum
- Consejera: (191) tú te vas a eso, a la idea de -eficiencia de tu administración,
(192) no puedes caer en que te diga “ay no, pues es que fíjese que vengo quién –sabe-donde, entonces eso tengo que hacer dos transbordos para poder llegar aquí,
- Mirsa: (193) =mhum, mhum
- Consejera: (194) y esto y lo otro”, “¡ah no, lo siento mucho!” “tú tienes que cumplir con la empresa”. “tú te ajustaste a un horario, y esto es lo que se tiene que [hacer.”
- Mirsa: (195) [¡ay no!] pues eso ¡no!, pobre, debe de haber una balanza, no?
- Consejera: (196) pero tú tienes que ir más por las ideas que por los sentimientos.
- Mirsa: (197) °xx°
- Consejera: (198) como tú dices es un equilibrio, pero tú te vas más hacia la eficiencia de la empresa. tú, a los que están atrás de ti y arriba de ti no les puedes decir “ah no, que esperen fulanito [está sucediendo no-sé-qué,

- Mirsa: (199) [¡ah!] pues no (I) @@
- Consejera: (200) no-sé-cuándo, acá”
- Mirsa: (201) =-sí
- Consejera: (202) °xx° °xx° si él quien te está empleando va por que le administres el negocio, porque aquello funcione como relojito, que todas las piezas, aunque sean diferentes, y que cada quien va a cumplir con lo que tenga que cumplir diferente, pero en armonía van hacia un solo objetivo,
- Mirsa: (203) =sí, OK.
- Consejera (204) =¿si? OK. y una pieza no se puede retrasar porque entonces el resto se descontrola,
- Mirsa: (205) [mhum,
- Consejera: (206) [mhum], y sobre todo porque tú estás por el trabajo en equipo y porque éste se haga en armonía, que ése / °xx° es el problema con el que más te vas a encontrar en una administración y tú tienes que tener las habilidades, porque es tu trabajo, tú no puedes decirle “ay, es que sabe qué, yo llegué aquí y ya fulanito que tiene 47 años en la empresa, :no / no coincide en la forma de pensar de la gente nueva que está llegando como yo”, y lloras, y pues ahí tengo un problema, “pues sí, pero ése es su problema y es Ud. la que lo tiene que resolver no nosotros”. ¿mhum?
- Mirsa: (207) = sí, sí es cierto
- Consejera: (208) ¡ándale!
- Mirsa: (209) (I) OK, “anticipan resultados lógicos de la alternativas.” tiene que ver con la primera ¿no?
- Consejera: (210) = mhum
- Mirsa: (211) ¬ “anticipan la aparición de los resultados lógicos de las alternativas.”
- Consejera: (212) sí, pero si estás diciendo, anticipan es
- Mirsa: (213) % % ;:ah!
- Consejera: (214) tú de antemano [tienes la habilidad de decir “¡ah! esto va por aquí” ¿si?
- Mirsa: (215) [°xx° °xx°]
- Consejera: (216) esto °xx° °xx°
- Mirsa: (217) //¿es una habilidad?
- Consejera: (218) todas éstas son habilidades.
- Mirsa: (219) ¡ah!, OK.

- Consejera: (220) todas éstas son capacidades o potencialidades que tú tienes, ¿qué tanto las desarrolles?
- Mirsa: (221) = pues ya ¿quién sabe?
- Consejera: (223) = mhum depende de [tx
- Mirsa: (224) [depende] de cada quien
- Consejera: (225) + por eso en algunas te pregunto “¿qué tanto tú la llevas a cabo?” como ésta, por ejemplo, no, no estaba segura si te servía o no ¿qué tanto la llevas a cabo?
- Mirsa: (226) = mhum
- Consejera: (227) a la mejor no siempre la llevas a cabo pero es muy buena
- Mirsa: (228) * & es, es que muchas, muchas de esas cosas yo ni cuenta me he dado o sea no *yo no sé*,
- Consejera: (229) =mhum
- Mirsa: (230) no me he percatado
- Consejera: (231) // entonces si consideras que no siempre la llevas a cabo, ponle aquí un asterisco que te indique que es algo que tú tienes que explotar, porque es una buena habilidad, pero que no siempre [la / la utilizas
- Mirsa: (232) [la llevo] a cabo
- Consejera: (233) =mhum
- Mirsa: (234) “¬ participas activamente en la °xx° °xx°” ¿tiene que ver algo con la percepción de las cosas?
- Consejera: (235) sí, el/ lo
- Mirsa: (236) // entonces si, lo que percibes,
- Consejera: (237) =mhum, pero que sabes, :ah lo que sucedió ahora con lo de tu carrera, pues “si voy bien pero pues me doy cuenta que qué tal si no estoy en la carrera que debo de estar”. el cuestionarte porque el resultado vaya a ser que pasen más semestres y que después no te sientas satisfecha con lo que estás [estudiando
- Mirsa: (238) [pues si] ¿no?
- Consejera: (239) para que pasar tantos semestres, mejor ahorita, veo / y tomo :la °tx° / decisión, / termino / re- confirmo mi decisión vocacional, y ya veo si me quedo o me cambio de carrera. eso es anticipar, que tú te estés dando cuenta de varios sucesos que a lo mejor

- conociéndote :eh / a ti misma dices “cómo que no, [cómo que hay algo que me hace ruido”
- Mirsa: (240) [como] que no checa
- Consejera: (241) o me quiero sentir realmente segura de que estoy en el lugar en que debo de estar,
- Mirsa: (242) =sí
- Consejera: (243) eso es anticipar en forma lógica. ¿por qué? porque estás anticipando un problema que posiblemente se te pueda presentar y qué vas a hacer ahorita lo necesario, eso es algo lógico, estás haciendo lo necesario para asegurarte de que realmente estás en la decisión [indicada ¿no?
- Mirsa: (244) [correcta]
- Consejera: (245) = mhum, ¡ándale!
- Mirsa: (246) y luego “necesitan ser tratados con equidad,”
- Consejera: (247) =mhum
- Mirsa: (248) pues eso si es algo positivo ¿no? pues dentro de una empresa también se aplica % “tienden a ser firmes u obstinados”, mhum, mhum, pues si ¿no?
- Consejera: (249) OK
- Mirsa: (249) ¿cuándo tienes un plan?
- Consejera: (250) // sí, pero ¿qué entiendes por firme y qué entiendes por obstinados? [son diferentes
- Mirsa: (251) [sí, verdad,] los dos son diferentes. por firmes por trabajar sobre un proyecto, de alguna forma de aferrarme a él y llevarlo a cabo, no dejarlo
- Consejera: (252) //¿defender tus ideas?
- Mirsa: (253) deambulando, defender mi ideas
- Consejera: (254) // ¿defender tus ideas?
- Mirsa: (255) defender mis ideas o defender el proyecto o lo que tenga.
- Consejera: (256) ¿y alguien necio a qué te suena?
- Mirsa: (257) es que puede ser necio positivo o necio negativo ¿no? @(I)
- Consejera: (258) ¿y cómo sería el necio positivo?
- Mirsa: (259) pues el que luchas por tus metas hasta que las cumples,
- Consejera: (260) =mhum
- Mirsa: (261) pero el necio negativo es el luchar por algo sin que te importe [NADA

- Consejera: (262) [o]
- Mirsa: (263) aunque este mal, o sea, tú lo quieres a la fuerza
- Consejera: (264) pero no se referirá a necio a que simplemente te estén haciendo las observaciones de / de que no estás en el camino indicado, que seguramente hay tales estrategias que no estés utilizando [bien y dices
- Mirsa: (265) [y yo] aquí a la fuerza
- Consejera: (266) =¡ah, ándale!, yo lo consigo y ahora hago esto y esto
- Mirsa: (267) =¡ajá!
- Consejera: (268) firmes será en / que tú defiendas en lo que tú crees,
- Mirsa: (269) =sí
- Consejera: (270) pero obstinado sería que a pesar de que hayan comentarios que te puedan ayudar en tu [plan
- Mirsa: (271) [no me] importa
- Consejera: (272) tú hagas oídos sordos y yo pues no me interesa y yo hasta donde dije
- Mirsa: (273) =mhum
- Consejera: (274) aunque no realmente lleve la efectividad que [debiera
- Mirsa: (275) [OK]

Apéndice C. Transcripción de la Segunda Sesión Femenina

- Consejera: (1) OK. entonces, ah, mhum, :mirsa, la pri° / el primer logro que anotaste de cero a cinco “cambiarme y vestirme a los tres años”. ¿por qué es un logro para ti?
- Mirsa: (2) * por °xx°
- Consejera: (3) // ¿qué significa? ¿qué te hace sentirte bien, [¿cómo dicen las instrucciones?
- Mirsa: (4) [°xx° sobre ésa no escribí bien]
- Consejera: (5) no, no importa.
- Mirsa: (6) & y :este ... - ¿qué es lo que me hace sentirme bien? pues que la mayoría de los nenes, y ahorita lo veo con mis primitos, los chiquitos, pues no, a esa edad no, no se visten @@@ suena chistoso, “cambiarme y vestirme a los tres años” la verdad que no me consta, pero si me ha contado mi mamá que (I)
- Consejera: (7) =mhum
- Mirsa: (8) que desde chiquita yo me ponía a escoger mi ropa y aunque sea las combinaciones que hiciera pero pues
- Consejera: (9) = mhum
- Mirsa: (10) yo era la que me vestía. ¡:ah! y aparte de peinarme, también de eso me acuerdo. de chiquita no me gustó que me peinara mi mamá
- Consejera: (11) =mhum
- Mirsa: (12) siempre me gustaba yo peinarme
- Consejera: (13) ¿qué es lo que significa para ti? ¿qué es lo que te hace sentir?
- Mirsa: (14) [bien]
- Consejera: (15) [¿- bien?]
- Mirsa: (16) pues que es algo / pues que lo hice más rápido que los demás.
- Consejera: (17) =¡ándale! “no usar pañal al año y medio”.
- Mirsa: (18) pues lo mismo, creo que entra dentro de lo mismo de peinarme y cambiarme y todo,
- Consejera: (19) = mhum
- Mirsa: (20) que de chiquita ya no.
- Consejera: (21) “caminar y hablar a temprana edad”,

- Mirsa: (22) pues *no sé*, muchas °xx° / *creo* que todo va junto, de que fui precoz – de –alguna –foxx°, *no sé* si sea ésa la palabra.
- Consejera: (23) ¡no! mhum, para hablar y caminar ¿recuerdas o de los comentarios que se hacen en casa si alguien te ayudaba para hacerlo?
- Mirsa: (24) ¡:ah, sí! que de chiquita este /
- Consejera: (25) // *bueno*, perdón, no tanto que te ayudara sino que te motivara a [hacerlo,
- Mirsa: (26) [hacerlo]
- Consejera: (27) que “¡mira!” sino que te enseñaba yo no sé que o que si tu mamá te cantaba una canción y te hacía repetirla o
- Mirsa: (28) //PARA caminar lo único que sé, que hay una foto de que (I) siempre me agarraba del dedo de alguien
- Consejera: (29) =mhum,
- Mirsa: (30) y entonces ellos se dieron cuenta de que yo me sujetaba de alguien, me dieron una varita
- Consejera: (31) =mhum
- Mirsa: (32) entonces yo la traía o un lápiz no-sé-que-era y yo la traía todo el tiempo y ése era mi fuerza para caminar
- Consejera: (33) * ¡qué curioso! [ajá, OK.
- Mirsa: (34) [y –ya / ::este /] pues nada más eso.
- Consejera: (35) :es por el tipo de logros que anotaste en esa primera etapa. es darte cuenta que otros tardan más tiempo en aprender eso, es el saber que te hace ser + también más independiente, más autosuficiente, o es solamente el hecho de que tú lo lograste a una temprana edad.
- Mirsa: (36) pues *yo creo* que sí, ¿no?
- Consejera: (37) en relación [a °xx°
- Mirsa: (38) [+pero °xx° aquí hay / pero en esto de cero a cinco años mucho me han dicho mis papás que (I) de alguna forma se / + se arrepienten de haberme presionado tanto porque desde chiquita me presionaron a hacer cosas que yo veo que ahorita, por ejemplo, a mis primos de la misma edad de °xx°
- Consejera: (39) =mhum
- Mirsa: (40) a mí no / o sea a ellos no se los exigen, a mí sí me lo exigían desde chiquito

- Consejera: (41) =mhum
- Mirsa: (42) / desde chiquita
- Consejera: (43) entonces por °xx°
- Mirsa: (44) // + ENTONCES es algo mío, pero también siento que es algo de que mis papás estuvieron ahí empujando.
- Consejera: (45) =mhum, en la siguiente etapa dice “tener la calificación más elevada del examen
- Mirsa: (46) =¡:ah, sí!
- Consejera: (47) global de [sexto año de primaria”
- Mirsa: (48) [- sexto año de primaria]
- Consejera: (49) ¡ajá!
- Mirsa: (50) :ésa es, ¿qué? ¬ ¿qué es lo que me hace sentir bien de eso?
- Consejera: (51) =mhum, ¿cómo se dio eso? tú sabías que al iniciar el curso / :er te lo ponías como una meta o [/ :er
- Mirsa: (52) [no]
- Consejera: (53) era parte de ti saber que tenías que ser cumplida, ordenada en tus cosas, [estudiar
- Mirsa: (54) [¡sí!]
- Consejera: (55) y demás
- Mirsa: (56) = ¡sí!, * era una parte de mí. de hecho el examen / *creo que* supimos / cada quien pues estudiar un poco antes del examen
- Consejera: (57) =mhum
- Mirsa: (58) porque no puede ser de un día para otro, pero *yo creo que* una semana antes si me puse a estudiar
- Consejera: (59) =mhum
- Mirsa: (60) y :este / pero no / yo :er / yo sabía que tenía que cumplir, o sea, lo mismo de acá de que me exigieron mucho desde chiquita y todo eso. como que yo siento que de alguna u otra forma me ayudó
- Consejera: (61) =mhum
- Mirsa: (62) porque yo ya me sentía con esa responsabilidad de sacar buenas calificaciones.
- Consejera: (63) ¿qué es lo que disfrutas de haber tenido la calificación más alta?

- Mirsa: (64) (I) pues estuvo padre, ¿no? °xx° / como que es la recompensa a todo el estudio y a la dedicación que tuve, ¿no?
- Consejera: (65) =mhum / ¿qué hubo de reconocimiento? ¿cuál fue la respuesta que te hizo sentir bien? o ¿es sólo el hecho :de haberlo obtenido?
- Mirsa: (66) ¡NO! fue el hecho de haberlo obtenido y también :que / pues fue el reconocimiento de la escuela, ¿no? y mi escuela era una / pues *creo* que es la más difícil de Oaxaca, °xx°
- Consejera: (67) =mhum
- Mirsa: (68) pues me hizo sentir muy bien haber sacado la calificación.
- Consejera: (69) ¿les dan algún reconocimiento? los / :er *no sé*, cuando están todos reunidos
- Mirsa: (70) =¡sí!
- Consejera: (71) los menciona, les aplauden
- Mirsa: (72) =¡sí! fuimos a unas :gradas de la escuela :de / el campo de fútbol y pusieron
- Consejera: (73) =mhum
- Mirsa: (74) a los dos salones de sexto
- Consejera: (75) =mhum
- Mirsa: (76) éramos como ochenta y tantos o noventa °xx° °xx°
- Consejera: (77) =mhum
- Mirsa: (78) y :este, me hicieron que yo me parara y que se parara un amigo mío y nos dijeron que era °xx° / habíamos sido los más altos
- Consejera: (79) =mhum
- Mirsa: (80) y nos aplaudieron a los dos y empezaron a echar porras y demás.
- Consejera: (81) =mhum
- Mirsa: (82) y / pero luego dijeron que yo le había ganado a él :por / un sólo acierto.
- Consejera: (83) =mhum
- Mirsa: (84) y de hecho, un examen anterior que nos habían hecho, me dijeron que él me había ganado por un acierto
- Consejera: (85) = mhum
- Mirsa: (86) y entonces :el / hicieron que él fuera el que representara a la escuela a nivel estatal
- Consejera: (87) = mhum

- Mirsa: (88) y luego él me dijo / que en realidad yo le había ganado a él,
- Consejera: (89) = mhum
- Mirsa: (90) pero que los profesores lo habían preferido a él y por eso lo habían mandado. entonces dije “*bueno*, que po^oxx^o”
- Consejera: (91) “SER la abanderada, maestra de ceremonias, etcétera en los homenajes”.
- Mirsa: (92) ¡:ah, sí!
- Consejera: (93) *¡ajá, sí! ¿cómo es que :eras elegida para esos eventos?
- Mirsa: (94) siempre agarraban los profesores, - las / + maestras igual, de que decían a ver + quienes son las más cumpliditos del salón,
- Consejera: (95) = mhum
- Mirsa: (96) –que-no-sé-qué, o que les cayeran bien, o que supieran que iban a hablar bien y eso,
- Consejera: (97) = mhum
- Mirsa: (98) y los escogían, +por ejemplo, los de la escolta siempre eran los de mejor promedio,
- Consejera: (99) = mhum
- Mirsa: (100) y al de mejor promedio le daban la bandera,
- Consejera: (101) = mhum
- Mirsa: (102) para niños o para niñas. :y luego lo de los homenajes igual, eran los de mejor promedio,
- Consejera: (103) = mhum
- Mirsa: (104) o que destacaran en algo. entonces era como un honor, iban tus papás, te tomaban fotos y era todo así.
- Consejera: (105) tener buenas calificaciones.
- Mirsa: (106) *creo que* eso va con lo de arriba.
- Consejera: (107) OK. ser la :teacher :de [kicking ball
- Mirsa: (108) [kicking ball]
- Consejera: (109) ¿qué es kicking ball?
- Mirsa: (110) Es :este / :eh béisbol, pero con la mano
- Consejera: (112) =mhum
- Mirsa: (113) y tiene reglas un poco más di^oxx^o / no te puedes despegar :de la base hasta que no esté el pitcher y los strikes / :este los fault son strikes, ¬nada más tienes

- tres, [y :era
- Consejera: (114) [y ¿eso] lo aprendiste en la escuela?
- Mirsa: (115) ¡sí!, es que desde chiquitos era como el deporte de las niñas,
- Consejera: (116) =mhum
- Mirsa: (117) y para los niños era el béis o el fútbol. entonces :este era / ¡ay! era una sensación muy padre la de estar ahí jugando, toda, toda la porra y
- Consejera: (118) //AHÍ pertenecían er /
¿quiénes conformaban el equipo? ¿todos?
- Mirsa: (119) ¡todos!
- Consejera: (120) = ¡ajá!
- Mirsa: (121) pero lo que pasa es que con nosotros era de :que / competíamos con los años mayores
- Consejera: (122) = ¡ajá!
- Mirsa: (123) pero hubo una / ya / como en quinto o sexto o cuarto que nos empataban.

Apéndice D. Transcripción de la Tercera Sesión Femenina

- Mirsa: (1) una meta profesional y laboral que quiero lograr este semestre es trabajar durante el verano. ¬ ¿qué? / mhum, ¿cómo lo voy a lograr? *bueno*, analizando las oportunidades de trabajo que se me presenten, ver en cual aprenderé más y en aspectos del trato con la gente, negocios, persuasión, etcétera. y otra vez aparece la flojera aquí, y :eh / que pueda ser la que, más me obstruya a eso :y
- Consejera: (2) // + ¿QUÉ es lo que sucede en cuanto dices “+ ¡ay no, ahorita no!”?
- Mirsa: (3) °xx° °xxx°
- Consejera: (4) // + ¿qué es lo que te gana para
- Mirsa: (5) * pues
- Consejera: (6) // ¿qué es lo que sucede? ¿qué es lo que te ayuda a que te de flojera? te has fijado si en determinado tipo de actividades o ciertas [situaciones
- Mirsa: (7) [i:ah sí!]
- Consejera: (8) :o
- Mirsa: (9) // por ejemplo, si tengo que levantarme [temprano
- Consejera: (10) [¡ajá!]
- Mirsa: (11) me da flojera y entonces ya no voy . por ejemplo, la clase de las ocho y media me °xx° / *bueno* si voy pero no voy tanto como a las otras
- Consejera: (12) = mhum
- Mirsa: (13) es en la que más tengo faltas , *yo creo* °xx°
- Consejera: (14) = mhum ¿a qué hora te duermes?
- Mirsa: (15) pues tarde, como once y media °xx°
- Consejera: (16) // entonces +eso tendrías que cambiar
- Mirsa: (17) -sí
- Consejera: (18) ¿:no?
- Mirsa: (19) -¡sí! °xx°
- Consejera: (20) // una cosa que podrías modificar. (I) la flojera no va a desaparecer con decir er “+ ¡Ya! se me tiene que quitar”. si hay algo que lo está ocasionando, tenemos que hacer algo con lo que esta ocasionando esa situación,

- Mirsa: (21) °xx°
- Consejera: (22) // + y -y no es tanto, tal vez flojera, sino que, mhum / que no has descansado lo suficiente, te da sueño y dices “levantarme ahorita :me espero tantito, ¿no?
- Mirsa: (23) = - ¡sí, - sí!
- Consejera: (24) ¡ándale!
- Mirsa: (25) luego :la disciplina, cosa que también es algo que no he po°xx° / puedo /
¬ ¿qué? ¿de qué estoy hablando? / ¡:ah! de trabajar durante el verano
- Consejera: (26) =mhum, mhum
- Mirsa: (27) :y ¿por qué? / ¡:ah! y le puse que para remediar eso podría hacer un compromiso de trabajo con alguien,
- Consejera: (28) = mhum
- Mirsa: (29) para que entonces ya no sea solamente el / que si quiero me levanto, si no quiero me levanto como °xx° las clases
- Consejera: (30) = mhum
- Mirsa: (31) sino ya teniendo el compromiso con alguien pues me tengo que levantar
porque ya
- Consejera: (32) =mhum // compromiso con alguien, ¿sería con una amiga que tú le platicaras tus metas :o con quien tu vas a trabajar?
- Mirsa: (33) ¡no! con quien yo voy a trabajar
- Consejera: (34) OK = mhum, que tú sepas :que
- Mirsa: (35) °xx°
- Consejera: (36) // por responsabilidad que tienes que llegar a cierta hora y que vas a tener que cumplir con X cosa
- Mirsa: (37) = + ¡ajá!
- Consejera: (38) - hecho
- Mirsa: (39) yo creo que eso me ayudaría bastante.
- Consejera: (40) =mhum
- Mirsa: (41) luego una meta personal social que quiero alcanzar este semestre es ser más amable con los demás
- Consejera: (42) = mhum
- Mirsa: (43) le puse :que lo podría lograr si, *bueno* saludo a toda la gente, trato de no hacer gestos (I) °xx° cosa que me da mucha [°xx° usar esto, pero

- Consejera: (44) [@@@]
- Mirsa: (45) luego tratar a todos por igual. ser el ma^oxx^o / mayor el trato con las personas, y las cosas que pueden / este / como que / pueden estropear eso, por ejemplo si estoy de mal humor [eso si ^oxx^o
- Consejera: (46) [OK] ¡:ah! No es generalizado ni la flojera, ni que ah er / tú seas más diplomática :o más cuidadosa en ese sentido :de llevármela bien con todos / la gente. + **BUENO Más** que llevarla bien, sino / ¡ay! (I) es que / esto suena muy difícil, la palabra, @@ *bueno* ser educada en el sentido de decir “sí, muchas gracias”, “hasta luego”, “^oxxx^o”
- Mirsa: (47) = - sí, sí
- Consejera: (48) // + yo te he visto todo lo contrario. Yo te percibo como alguien que +ha cumplido con sus citas. al contrario, está empujando en :el sentido de cumplir, de que vaya bien y de sacarle provecho a cada sesión. aparte :de llegar, a veces, hasta, *no sé*, 3 minutos, 4 minutos antes de / de la hora, estar ahí al pendiente del momento en que te toca tu sesión. :y te noto también sumamente participativa :y sociable :y ^oxx^o
- Mirsa: (49) // lo que he venido tratando mucho, la verdad, es lo de las caras porque sí mucha gente me ha dicho,
- Consejera: (50) = mhum
- Mirsa: (51) & :que / que por ejemplo que no los saludo, que hago caras, que-no- sé
- Consejera: (52) = mhum
- Mirsa: (53) y en mi casa también me muelen mucho con eso, porque
- Consejera: (53) // eso lo mencionaste con tus metas cuando / mencionabas :los problemas con tus papás.
- Mirsa: (54) * (I) er - no, no eso no lo puse, pero si ^oxx^o
- Consejera: (55) // cuando decías que “de pronto me enojo, me / yo levantaba de la mesa [y empezaban
- Mirsa: (56) [¡:ah! ¡:y:a!]
- Consejera: (57) los grandes los problemas y no- sé-que @@
- Mirsa: (58) entonces sí, ¡sí! / pero es que toda mi familia es así, de muchos gestos, de

muchas caras.

- Consejera: (59) = mhum
- Mirsa: (70) entonces a mí me cuesta trabajo / es que hay veces que las personas piensan que me caen mal o algo por un gesto que yo hice :de °xx°
- Consejera: (71) = mhum
- Mirsa: (72) “de +qué onda, de lo +que sea”.
- Consejera: (73) = mhum
- Mirsa: (74) eso me ha ocasionado muchos problemas, (E) @@ ¡la verdad!
- Consejera: (75) = mhum
- Mirsa: (76) y me doy cuenta de eso, pero también me cuesta mucho cambiarlo.
- Consejera: (77) =mhum eso que tú estas mencionando, eso es carácter, muchas °ve° / a lo que más nos referimos es / “que *bueno* así soy porque en mi familia °xx° y yo heredé no- sé- qué”. -eso -es -temperamento. eso es con lo que sin pensarlo ¡pum! [sale determinada conducta, determinada forma de hablar
- Mirsa: (78) [¡sale!]
- Consejera: (79) el tono, o :de cruzar la pierna, como te sientas, como comes, X , pero lo que ya vas modificando de lo que tú observas, de que dices “no así no quiero”, “así quiero hacerlo” y demás. eso es formar tu carácter
- Mirsa: (80) = - ¡claro!
- Consejera: (81) // ésa es tu verdadera personalidad. cuando es así, por así, +sin ningún cuidado de cómo te comportas y cómo es tu lenguaje, y cómo quieres ser y cómo te desenvuelves ante los demás y eso,/ mhum / pues así eres. pero cuando alguien tiene varios rasgos de personalidades, es cuando alguien está formando su carácter. “¡+ ay tal persona es siempre así!” :eh, *no sé*, siempre es muy cortante con los demás, o es muy serio, o es muy determinante en su conducta y eso. ésa es su personalidad. así ha querido conformarse. pero ya hay una consciencia de sus actos. ya se da cuenta, como te está sucediendo a ti, “*bueno*, es que me han dicho, yo me doy cuenta”. ya tienes una consciencia de los actos y tú ya estás tratando de modificarlo o de controlarlo. eso ya es ir formando tu carácter.
- Mirsa: (82) *el hecho de tener de querer cambiar.

- Consejera: (83) ¡sí! / el, :el hecho de que tú ya tienes consciencia sobre tu conducta, sobre tu persona, y de cómo quieres ir formando o uniendo esto a tus metas. es parte de / ya es / de tu persona, de tu carácter. “ ay mira aquí hay °xx° °xx°”
- Mirsa: (84) = -¡Ah!
- Consejera: (85) OK
- Mirsa: (86) ahora una meta financiera que quiero lograr este semestre es ahorrar dinero.
- Consejera: (87) =mhum
- Mirsa: (88) :y la puedo lograr no despilfarrando/ en las discos, (E) @@ luego es donde más gasto, y luego tener salidas a comer medidas porque luego - también
- Consejera: (89) // pero en una disco, ¿en qué +gastas?
- Mirsa: (90) pues en el ‘cover’ y luego para poner algo de la botella
- Consejera: (91) (E) @@@@
- Mirsa: (92) ¡pues sí! porque luego no ponen @ @ digo, si la disparan pues muchas gracias, ¿no? pero si no, no hay mesa. luego, no gastar tanto en fritangas, en comida rápidas y luego las como mucho.
- Consejera: (93) = mhum
- Mirsa: (94) y luego las / :este / ¿cómo se llaman? las °xx° que podría tener, ¿no? es llevar la cuenta de cuánto he gastado
- Consejera: (95) = mhum
- Mirsa: (96) eso lo podría remediar haciendo una lista. lo cual, *creo* es muy buena idea, porque agarro y gasto y no me doy cuenta ni en qué y ya se me fue todo el dinero. luego gastar sin saber en qué. lo que puedo hacer es destinar cierto dinero para las cosas que
- Consejera: (97) // y una d:e / tanto er / mhum la planeación de tus metas, identificar las estrategias, los obstáculos, eh y e:n uno de tus metas, / en economizar, eso, / esas habilidades te van a servir para cualquiera de las tres carreras que hasta ahorita tu consideras que son de tu interés
- Mirsa: (98) - de hecho (E) -sí.
- Consejera: (99) ¡sí! es una forma de irte preparando desde ahorita, independiente el tipo de materia, los conocimientos que adquieres y eso, ésa es otra habilidad que va ir acompañando y es / es parte del / :de la / de lo que se requiere el perfil de carrera de la que a ti te interesa, ¿no?

- Mirsa: (100) -- ¡sí!
- Consejera: (101) // + no puedes decir “ ay, esto se hace así y esto” y que tu vida sea un :total desorden y demás [(E)@
- Mirsa: (102) [(E) ¡Ahí sí!]
- Consejera: (103) pues entonces donde, ¿dónde está la congruencia entre :lo que debiera ser el perfil de tu área [y lo que realmente es?
- Mirsa: (104) [y lo que hago?]
- Consejera (105) =¡ajá!
- Mirsa: (106) que también es lo que me cuesta mucho trabajo [(E)°xx°
- Consejera: (107) [OK]
- Mirsa: (108) luego ¿leo lo de [°xx°
- Consejera: (109) [mhum]la siguiente.
- Mirsa: (110) dice, “la meta de mi vida académica es tener un promedio arriba de 95%”. es cuando te dan el laun-no-sé-que,- ¿no?, ¿verdad?
- Consejera: (111) *¿la qué? ¿perdón?
- Mirsa: (112) te dan un cierto premio, ¿no? si terminas
- Consejera: (113) // ¿ el de la lista del decano? [¿No?
- Mirsa: (114) [¿Ése es?]
-¿cuál es? el que terminas después / arriba de 9.5 o ¿ aquí no te lo dan?
- Consejera: (115) +BUENO :hay unos reconocimientos al termino de tu carrera. - *bueno*, hay un reconocimiento al termino de tu carrera que está de los promedios más altos de la carrera en la que estés inscrito.
- Mirsa: (116) * ¡ah! o sea que no depende tanto del promedio que saques, sino de /
- Consejera: (117) *sí, de la población
- Mirsa: (118) = °xx° °xx°
- Consejera: (119) :y luego hay otro dentro del semestre, que ése es a corto plazo, que es estar en la lista del decano
- Mirsa: (120) = mhum
- Consejera: (121) y ahí comprende otros puntos, que la verdad los desconozco. aparte del promedio, cada jefe de departamento da sus propuestas dentro de sus carreras para el decano y el

decano tiene sus propios parámetros para decidir aparte del promedio que otras características debe que tener el estudiante,

- Mirsa: (122) = -¡ah! OK
- Consejera: (123) y eso realmente te da un muy buen currículum después que terminas.
- Mirsa: (124) ¿:ah, sí?
- Consejera: (125) ¡sí!, ésa es la lista del decano. ¿cómo ves?
- Mirsa: (128) luego / este / ¿cómo voy a lograr eso, / del promedio? pues es lo misma que la vez pasada, *no sé* si te / -¡ay ya!
- Consejera: (130) = mhum
- Mirsa: (131) luego, una meta laboral profesional es formar parte de la mesa directiva de mi carrera. primero tengo que decidir la carrera definitivamente @@ para ver adónde voy
- Consejera: (132) = mhum
- Mirsa: (133) luego tengo que encontrar algún conocido que ya esté dentro, investigar las actividades, asistir a las reuniones y algunas barreras que puedo tener. ¿y si no encuentro ninguna / ningún conocido que ya dentro de esa área?
- Consejera: (134) =mhum
- Mirsa: (135) puedo investigar quienes son los integrantes :y yo recuerdo que fui a una de administración,
- Consejera: (136) = mhum
- Mirsa: (137) fuimos a dos y ya nunca nos volvieron a llamar, ni nada como que son un club muy exclusivo, *yo creo*.
- Consejera: (138) = OK.
- Mirsa: (139) ésa va a ser otra barrera para lograr eso.
- Consejera: (140) = mhum ¿cuál sería el interés de pertenecer a una mesa directiva, mirsa?¿qué es lo que [estás buscando?
- Mirsa: (141) [pues me gusta, me agrada, es como en la prepa, se me hace muy padre estar viendo lo de las actividades y viendo que vas a hacer y los proyectos, todo.
- Consejera: (142) = OK.
- Mirsa: (143) luego una meta personal social es tener un grupo de amigos amplio. le puse entre paréntesis veinte personas, porque luego viene que debemos ser más específicos y eso lo puedo lograr siendo amable con los demás, introduciendo

Apéndice E. Primera Sesión Masculina

((La consejera está leyendo los logros alcanzados por Emilio porque se está revisando este material)).

Consejera: (1) & mhum la siguiente temporada fue diferente me lesione un tobillo. no puede jugar mucho más que en los últimos cuatro partidos :y / aunque volvimos a quedar campeones no lo disfruté tanto como el primer campeonato. detalles de lo que hice ¡oye! ¡lo hiciste muy bien!, *bueno* / es el primero que me encuentro er con los puntos necesarios según como les recomiendo.

Emilio: (2) = ¡ajá!

Consejera: (3) fue difícil :pues iba a entrenar de siete y media a nueve o diez. de mi casa a Lomas Verdes se hace una hora de camino. llegaba en la noche, como a las once a mi casa, a bañarme hacer la tarea y dormir. en la mañana me levantaba para ir a la escuela y regresando de ella, :comía, :dormía y me :volvía a ir a entrenar.

Emilio: (4) *creo* que fui lo único que escribí sobre eso.

Consejera: (5) =OK

Emilio: (6) °xx° °xx°

Consejera: (7) // CUANDO tenía como siete años mi papá me llevaba al parque :y un día había equipos de fútbol jugando en él y mi papá me preguntó si me gustaría entrar en alguno de esos equipos. contesté que sí, pedimos algunos informes y listo. al martes siguiente estaba °xx° °xx° vestido con playera y short azul grana. Siempre me había gustado el fútbol y el Atlante era mi equipo favorito. así que me sentía ... / ¿eras el único hombre, Emilio?

Emilio: (8) ¡sí!

Consejera: (9) =mhum

Emilio: (10) = muy bien

Consejera: (11) = mhum, como pues en / sólo son dos

Emilio: (12) & te / tenemos ahorita, bueno en aquél entonces sí, tenemos otra hermanita más chica, de seis años.

Consejera: (13) = mhum / como pez en el agua, después de un tiempo me (I) hice titular en el equipo, en el cual después de jugar varios torneos, quedamos campeones. de hecho, a partir de ahí, y ganamos varios campeonatos y sub-

- campeonatos. después de un largo período / ¡ay, ay, ay! ¿éste es el segundo?
- Emilio: (14) =mhum
- Consejera: (15) ¡ah! OK. es que aquí :no le pusiste.
- Emilio: (16) = ¡ah, Sí!
- Consejera: (17) después de un largo período de inactividad aproximadamente / tres
- Emilio: (18) =°xx°
- Consejera: (19) años desde que me salí del equipo de fútbol, me enteré de que un buen entrenador de quien ¿ehm?
- Emilio: (20) * de que
- Consejera: (21) ¿en?
- Emilio: (22) * ¡en!
- Consejera: (23) ¿un buen entrenador?
- Emilio: (24) * en el deportivo La Hacienda entrenaba un °xx° °xx°
- Consejera: (25) // ¡ah! ¡ya! mhum
- Emilio: (26) -amigos
- Consejera: (27) // unos buenos amigos entrenaban con un muy buen entrenador. decidí ir a probar suerte con el basket, pues el basketball también me gustaba.
- Emilio: (28) =mhum
- Consejera: (29) al principio fue difícil, pues tenía algo de tiempo de no hacer nada, pero después agarré un buen ritmo y como estaba /
- Emilio: (30) * con mis amigos
- Consejera: (31) *con mis amigos me motivaba para :echarle
- Emilio: (32) * ganas
- Consejera: (33) * & cada vez más ganas,
- (37) y a pesar de que nunca fui (I) del equipo titular me siento orgulloso de haber pertenecido a ese equipo. ya que éramos como uno sólo. cada uno hacía lo mejor que podía y al fin dio resultado pues ganamos torneos (I) en el deportivo La Hacienda, torneos de la[:F :M :B y
- Emilio: (38) [Federación Mexicana de Basketball]

- Consejera: (39) distritales en el que iban los mejores de la ciudad. y también ganamos el / llegamos a ganar dos o tres veces el torneo de la liga
- Emilio: (40) = mhum
- Consejera: (41) °xx° ganamos :torneos :en la Universidad La Salle. ¿les ganaron a los de LaSalle?
- Emilio: (42) ¡sí!
- Consejera: (43) ¡WOW! hasta que me salí de ahí entré a jugar fútbol americano en el deportivo La Hacienda, ¿ése es otro?
- Emilio: (44) ¡ajá, sí! ése es otro.
- Consejera: (45) ¿ahorita realizas algún deporte, emilio?
- Emilio: (46) -¡no!
- Consejera: (47) hiciste de veras corte :y [er °xx°
- Emilio: (48) [¡sí!] // de hecho / cuando acabó mi última temporada :de americano
- Consejera: (49) = mhum
- Emilio: (50) que fue la última / así cuando dejé de hacer deporte definitivamente, que fue en mayo del año pasado
- Consejera: (51) = mhum
- Emilio: (52) pesaba yo ochenta kilos. subí veinte kilos en un año / de no hacer nada.
- Consejera: (53) = mhum
- Emilio: (54) llevo un año así. / bueno va / va / voy para un año de no hacer nada
- Consejera: (55) = mhum
- Emilio: (56) ¡sí!
- Consejera: (57) ¿y cómo te sientes?
- Emilio: (58) ¡MAL! ya quiero hacer ejercicio. me siento bien ansioso
- Consejera: (59) = mhum
- Emilio: (60) así como que toda / así como que todo / como que me desespero muy rápido.
- Consejera: (61) ayuda mucho la oxigenación :que se lleva a cabo la distribución de nutrientes. cuando uno realiza ejercicio siempre trae como consecuencia un mejor aprendizaje. van muy de la mano. no es :sólo :el / er ¿cómo qué? “ cuerpo sano en [mente sana” (E) @@
- Emilio: (62) [°xx° - mente sana]
- Consejera: (63) // ¡NO! No es eso, es el grado de oxigenación es mucho más alto entonces tu capacidad de inteligencia aumenta

- Emilio: (64) =¡sí!
- Consejera: (65) pero enormemente.
- Emilio: (66) también siento que me cuesta mucho trabajo leer el material. así como :er % % la más difícil que llevo
- Consejera: (67) = mhum
- Emilio: (68) ¡así! no entiendo nada, nada, nada, nada, nada
- Consejera: (69) = mhum
- Emilio: (70) y ahorita, en matemáticas si SI entiendo porque ya la mayoría de lo que estoy viendo ya lo he visto
- Consejera: (71) = mhum
- Emilio: (72) pero si veo algún tema nuevo me cuesta mucho trabajo
- Consejera: (73) = mhum
- Emilio: (74) *yo creo* que si ha de ser por eso, como que ahí, como que se :me, *no sé*, como :que
- Consejera: (75) // ¿estás fumando?
- Emilio: (76) ¡sí! como que ando así medio perdido aparte. en todo, así en todo, todo, todo
- Consejera: (77) = si,
eso realmente no te ayuda,
- Emilio: (78) // o sea, no fumo mucho
- Consejera: (79) = mhum
- Emilio: (80) fumo un cigarro cada día, dos, tres días o cada semana
- Consejera: (81) = mhum
- Emilio: (82) =pero
- Consejera: (83) // :y ¿de alcohol?
- Emilio: (84) ¡no! eso (E) @ pues eso si, cada fin de semana que salgo o
- Consejera: (85) = mhum // ¿cómo cuántos te tomas más o menos?
- Emilio: (86) :pues *no sé*, cada vez :que / ¿depende! hay veces :que salgo con mis amigos y ya,
- Consejera: (87) = mhum
- Emilio: (88) o sea, hasta que ...
- Consejera: (89) * hasta er / ¿se acaban entre todos una botella?

- Emilio: (90) = ¡ajá!
- Consejera: (91) ¿o varias botellas?
- Emilio: (92) pues depende del número que seamos.
- Consejera: (93) = mhum
- Emilio: (94) si somos dos o tres, pues una botella,
- Consejera: (95) [:y le / ¿le combinas de lo que tomas
- Emilio: (96) [si somos más, pues más botellas]
- Consejera: (97) o tomas de lo mismo desde que empiezas?
- Emilio: (98) ¡no! de lo mismo.
- Consejera: (99) = mhum
- Emilio: (100) de lo mismo, muy rara vez :cuando tomo de diferentes cosas,
- Consejera: (101) = mhum
- Emilio: (102) pero hay veces que sí, hay veces que tomo, hasta que me emborracho y hay otras veces que no
- Consejera: (103) = mhum
- Emilio: (104) hay veces que tomo dos o tres / cervezas y ¡ya!
- Consejera: (105) ¿cuándo / tú te das cuenta cuando :ya te estás pasando :de tu límite?
- Emilio: (106) pues te empiezas a sentir mareado, pero como que no haces caso.
- Consejera: (107) = mhum
- Emilio: (108) cuando
- Consejera: (109) // & pero ¿si te / te das cuenta?
- Emilio: (110) ¡sí!
- Consejera: (111) = mhum
- Emilio: (112) = ¡sí, sí! sí, o sea como dices “¡ay ya me estoy mareando!” hay veces en que, pues si dices “bueno, pues ya le bajo, ya no”
- Consejera: (113) = mhum
- Emilio: (114) o hay veces que nomás tienes ganas de una cerveza y te la tomas, o hay veces en que no me importa, yo me emborracho
- Consejera: (115) = mhum, cuando tú / nada más de emborrachas, ¿qué es lo que te pasa? ¿cómo responde tu organismo?
- Emilio: (116) me da sueño [@@
- Consejera: (117) [¡ajá!] pero ¿tú te puedes ir a tu casa

- Emilio: (118)[y :este
- Consejera: (119)[si] y si sabes cómo llegar?
- Emilio: (120) ¡sí!
- Consejera: (121) ¿y demás?
- Emilio: (122) ¡Sí!
- Consejera: (123) Nunca te has des[pertado y dices
- Emilio: (124) [¿qué me] haya quedado afuera?
- Consejera: (125) “¿qué pasó? ¿quién me trajo?”
- Emilio: (126) ¡:uy sí! ¡dos veces!
- Consejera: (127) = mhum
- Emilio: (128) & :dos veces. una hace como / ::el / al principio del semestre pasado
- Consejera: (129) = mhum
- Emilio: (130) y la otra ::en + diciembre del'99
- Consejera: (131) = mhum
- Emilio: (132) + 27 de diciembre del '99 @
- Consejera: (133) = mhum
- Emilio: (134) :este, ¡así! éas dos veces.
- Consejera: (135) ¿cuándo más?
- Emilio: (136) *yo creo* e igual alguna otra vez, pero no
- Consejera: (137) // & :er lo que sucede con el alcohol
es / un inhibidor de todas las funciones cerebrales, -¿sí? entonces, con / :las
neuronas
- Emilio: (138) = mhum
- Consejera: (139) en todos sus axiões / tienen / este un recubrimiento que se llama melina
- Emilio: (140) = ¡sí!
- Consejera: (141) ¿sí? entonces cuando hay / er +sustancias químicas tóxicas, - sean drogas o
sea alcohol, lo que sucede :es que esta melina se va desgastando y esta melina
ayuda a que cuando se une el axón de esta neurona se une con el d:e los otros
cuerpos y es cuando se / presenta la sinapsis, que es supuestamente el proceso de
aprendizaje. éste se da sin que se haya - ningún chispazo de electricidad, más del que debe
ser dentro del área cerebral. entonces, conforme se va acabando es esta melina, los
choques entre las neuronas son cada vez más fuertes. ¿sí? hasta que logran eliminarse una

neurona con otra, :y es ése es el proceso de desgaste cerebral que funciona / que sucede con el alcohol. ¿sí?

(142) Entonces, entre más alcoholizado er / esté el organismo, una / mhum una noche :que / :este / que alguien tome, se tarda un mes en desintoxicar el cuerpo. un mes, ¿sí? + para que realmente salgan todos los residuos del alcohol de la sangre. eso teniendo una buena alimentación y / una / vida más °xx° °xx°. estamos considerando que de ésas desveladas y demás, que el sistema nervioso central les de la oportunidad de volver a tomar su ritmo. / ima Imagínate todo lo que lo agredes! o sea, aparte son los desvelos, :que no comes ei / a tus horas,

Emilio: (143) = - ¡ajá!

Consejera: (144) y que no comes adecuadamente.

Emilio: (145) ((estornuda))

Consejera: (146) además la injerencia, el consumo de alcohol en otras ocasiones. esto se va acabando, los choques van siendo cada vez más agresivos y lo que sucede es que tu ilación de ideas se va deteriorando :eh / la memoria también se va mermando y es / tu producción de ideas baja, mhum tu memoria por ende y tu respuesta rápida a los estímulos que te llegan.

Emilio: (147) °xx°

Consejera: (148) así que tú dices, chico

Emilio: (149) @@@

Apéndice F. Transcripción de la Segunda Sesión Masculina

- Consejera: (1) ¡No! espérame, ¿después de acabar una maestría?
- Emilio: (2) = mhum, mhum
- Consejera: (3) ¿qué otra meta?
- Emilio: (4) trabajar.
- Consejera: (5) & : es / ¿es sólo trabajar o ejercer lo que estudiaste?
- Emilio: (6) ¡ah! [°xx° °xx° ° ejercer lo que estudié.
- Consejera: (7) [¡ajá!] ¿cuál es la otra meta?
- Emilio (8) conseguir una beca para la maestría
- Consejera: (9) = ¡ajá!
- Emilio: (10) pues también está el casarme.
- Consejera: (11) ¿ajá?
- Emilio: (12) :y ¡ya!
- Consejera: (13) OK. ¿y a mediano plazo?
- Emilio (14) & er (E) seguir estudiando la carrera. tener estabilidad aca / académica, °xx° °xx°
- Consejera: (15) = :mhum, al continuar tus estudios de licenciatura, ¿con qué características?
- Emilio: (16) ¿cómo?
- Consejera: (17) ¡sí!, para tú poder tener una maestría hasta ahorita ¿qué sabes que debes tener como estudiante? ¿cómo debes ser como estudiante para poder concursar una maestría / para una beca de maestría?
- Emilio: (18) ¡:ah! tengo que ser un buen estudiante.
- Consejera: (19) = mhum, mhum, entonces seguir :estudiando :y ¿qué más le podemos poner?
- Emilio: (20) y tener estabilidad aca / académica
- Consejera: (21) ¡ajá! ¿a qué te refieres con estabilidad?
- Emilio: (22) pues :el estar bien con las notas, mantener mi nivel todo, todo :el período / o sea el semestre °xx°
- Consejera: (23) // ¡ajá! pero eso queda muy general. ¿cuál es el nivel?
- Emilio (24) *bueno*, un nivel alto.
- Consejera: (25) = ¡ajá! entonces, seguir estudiando ¿:con un nivel :de cuánto?

- Emilio: (26) de 9 ó 10.
- Consejera: (27) ASÍ ya suena específico.
- Emilio: (28) = ¡ajá!
- Consejera: (29) er ¿qué otra meta?
- Emilio: (30) °xx°
- Consejera: (31) = mhum ¿a corto plazo?
- Emilio: (32) Bajar de peso.
- Consejera: (33) = mhum
- Emilio: (34) avanzar lo que mejor que se pueda este semestre, más rescatar lo que se pueda.
- Consejera: (35) ¿sí?
- Emilio: (36) seguir estudiando el próximo semestre.
- Consejera: (37) ¿por qué es una meta?
- Emilio: (38) ¿qué?
- Consejera: (39) continuar estudiando el próximo semestre.
- Emilio: (40) :porque / :este
- Consejera: (41) ¡:ah! me hablabas de tus resultados del semestre, ¿verdad?
- Emilio: (42) ¡sí!
- Consejera: (43) de estas metas
- Emilio: (44) = mhum
- Consejera: (45) ¿cuáles consideras que es la número uno?
- Emilio: (46) ¿:de las de corto plazo?
- Consejera: (47) de todas tus metas, ¿cuál es tu punto clave? ¿adónde van dirigidas todas?
- Emilio: (48) la maestría.
- Consejera: (49) = mhum ¿cuál está relacionada con la de la maestría? es decir, que si no se da una, no se va a ir dando la otra
- Emilio: (50) todas menos la de casarme :desde para rescatar lo que más que se pueda
- Consejera: (51) // OK.
entonces trabajar ejerciendo una carrera, número una
- Emilio: (52) = ¡ajá! tener estabilidad.
- Consejera: (53) conseguir una beca, es la número dos. seguir estudiando con un nivel académico alto de 9 a 10.
- Emilio: (54) = mhum

- Consejera: (55) / :eh, rescatar este semestre
- Emilio: (56) = mhum y conseguir la beca
- Consejera: (57) ¡ya está! el continuar estudiando el próximo semestre.
- Emilio: (58) = mhum
- Consejera: (59) ¿cuál es la dos, estar casado o bajar de peso?
- Emilio: (60) = mhum, *yo creo* que bajar de peso porque ésa es más como para ahorita
- Consejera: (61) // :y el estar casado, ¿tres?
- Emilio: (62) = mhum
- Consejera: (63) ahora, ¿cuáles son las estrategias que diseñaste para alcanzar cada una de tus metas? ¿cómo lo vas a lograr?
- Emilio: (64) = mhum para / :ar es que apenas estoy pensando en mis estrategias. mira, para la maestría puse / o sea :como estrategias / puse conseguir una beca
- Consejera: (65) = mhum
- Emilio: (66) así, en alguna universidad importante. para eso necesito sacar un buen promedio en la licenciatura
- Consejera: (67) = mhum
- Emilio: (68) & :este tan/ acabando la licenciatura, ponerme a trabajar para pagarme la maestría
- Consejera: (69) ¡no! pero si estás solicitando una beca
- Emilio: (70) = ¡ajá!
- Consejera: (71) = mhum
- Emilio: (72) ¿cómo?
- Consejera: (73) si estas solicitando una beca ¿cuál / ¿qué relación tiene con tu trabajo? pusiste ahí que para pagar tu beca / para pagar tu maestría
- Emilio: (74) o sea no / pero una beca no te la dan al 100% siempre. entonces, pues tendría que trabajar también
- Consejera: (75) = mhum
- Emilio: (76) para, para pa°xx°
- Consejera: (77) // PERO eso ya er / pero eso ya está acá.
- Emilio: (78) = ¡ajá! / :es que ésa la puse

- como estrategia
- Consejera: (79) // ¡:no! ¡no puede ser!
- Emilio: (80) ¿no? °xx°
- Consejera: (81) // ¡No! ¿o es meta o es estrategia?
- Emilio: (82) = ¡ajá!
- Consejera: (83) la estrategia es el medio para conseguir algo. el cómo te va a llevar a cabo algo.
- Emilio: (84) = ¡ajá!
- Consejera: (85) + y la meta es el qué
- Emilio (86) o sea es ése algo
- Consejera (87) = mhum la / ::el qué es una maestría,
- Emilio: (88) = ¡ajá!
- Consejera: (89) el qué es trabajar, el qué / el medio si es conseguir una beca. ahora, ¿cómo vas a conseguir esa beca?
- Emilio: (90) sacando un buen promedio en la licenciatura.
- Consejera: (91) ¡sí! pero otra vez eso queda °xx° ¡no! piensa, ¡ya no repitas lo que tienes aquí!
- Emilio: (92) = ¡ajá!
- Consejera: (93) tienes que pensar porque ya te diste cuenta de que esto no estuvo bien.
- Emilio: (94) = ¡ajá!
- Consejera: (95) OK. ¿cómo le vas a hacer para obtener una beca?
- Emilio: (96) & er mhum, *no sé*, :este, depende los /¬ ¿cómo se llaman? / los requisitos que °xx° °xx° °xx°
- Consejera: (97) // ¡sí, sí! *bueno*, entonces primero :será / :este buscar la variedad de becas
- Emilio: (98) = ¡ajá!
- Consejera: (99) ¿no?
- Emilio: (100) ¡sí!
- Consejera: (101) ya depende de eso lo demás. ¿qué más?
- Emilio: (102) & pues :este mhum / pues trabajar mientras, *bueno* o sea trabajar de trabajo, así durante toda la carrera,
- Consejera: (103) = mhum
- Emilio: (104) para que me de un buen promedio y :para poder com°xx° °xx°

- Consejera: (105) // en sí, ¿a qué te refieres
con / ¿ a qué te refieres con trabajar?
- Emilio (106) *no sé* ...
- Consejera: (107) // ¿cómo vas a poder mantener ese nivel alto?
- Emilio: (108) ¡ah! *no sé* / pues organizar mi tiempo, todas mis actividades.
- Consejera: (109) con una estrategia vas a organizar tu tiempo y ¿luego?
- Emilio: (139) & mis /mis métodos de estudio
- Consejera: (110) OK.
- Emilio: (111)
- Consejera: (112) ¿y qué más?
- Emilio: (113) mhum :este ¡ya!
- Consejera: (114) = mhum
- Emilio: (115) = ¡ajá!
- Consejera: (116) ¿qué más? ¿cuáles son tus otras metas?
- Emilio: (117) ¡ah! ... :para, mhum ¿qué otra? para ...
- Consejera:: (118) - - toma
- Emilio: (119) ¡ah! pues aquí, la de acabar la maestría, pues dedicarme, ¿no?
- Consejera: (120) ¿qué es “dedicarme”? ¿cómo te das °xx°
- Emilio: (121) //¡psh!
- Consejera: (123) //¡sí, sí! te dije “tienen que ser cosas
- Emilio: (124) = ¡ajá!
- Consejera: (125) que tú te des cuenta que realmente te van a llevar a hacia tu meta.
- Emilio: (126) = ¡ajá!
- Consejera: (127) sino queda en un ejercicio bonito pero nada más.
- Emilio: (128) ¡:ah!, pues *no sé*, :este / pues entregando, o sea todo las tareas, estudiando
- Consejera:: (129) = OK
- Emilio: (130) para los exámenes
- Consejera: (131) ¿100% de tareas?
- Emilio: (132) pues si.
- Consejera: (133) y luego, ¿qué hay con respecto a los exámenes?
- Emilio: (134) ¡ah! pues estudiar para que ...
- Consejera: (135) = mhum

- Emilio: (136) *bueno*, no sólo para los exámenes, sino para aprender.
- Consejera: (137) ¿:cuánto tiempo será necesario estudiar para conseguir lo que tú quieres?
:de ser un estudiante :de + nivel académico alto. :el llegar a tener una beca de maestría.
- Emilio: (138) °xx° °xx°
- Consejera: (139) // ¿cuánto tiempo crees necesario estudiar?
- Emilio: (140) & er, unas tres horas diarias
- Consejera: (141) ¿esas tres horas implica hacer tarea o es aparte?
- Emilio: (142) ::er
- Consejera: (143) ¿qué más será necesario aparte de entregar el 100% de tareas y de estudiar tres horas diarias para hacer todo?
- Emilio: (144) ¿para la maestría?
- Consejera: (145) [para ser un estudiante, esto te va a dar como resultado lo otro, ¿no?
- Emilio: (156) [para /]
(157)mhum - ¿qué más?
- Consejera: (158) ¿será necesario que asistas a clase?
- Emilio: (159) = ¡ajá! ¡sí!
- Consejera: (160) ¿cuánto de porcentaje?
- Emilio: (161) pues el 90 ó el 100%
- Consejera: (162) ¿y luego?
- Emilio: (163) ... ¡ah! pues también asistir a los congresos y a conferencias.
- Consejera: (164) = mhum ¿y qué más?
- Emilio: (165) realizar prácticas.
- Consejera: (166) mhum, ¿pero estás hablando de hotelería?
- Emilio: (167) ¿cómo? ... ¡no, no, no!
- Consejera: (168) = mhum
- Emilio (169) o sea, ¿si estuviera en hotelería?
- Consejera: (170) = mhum / :este esas prácticas, ¿a qué te refieres con esas prácticas?
- Emilio: (171) *no sé*, por ejemplo, si estudiara biología, prácticas de campo, iría a investigar
- Consejera: (172) // ¡ah! *bueno*, entonces son realizar trabajos de investigación.
- Emilio: (173) = ¡ah, : ajá!

- Consejera: (174) ¿cómo deben ser esos trabajos :de / de investigación
- Emilio: (175) ... °xx°
- Consejera: (176) ¿por qué no solamente van a ser entregarlos?
- Emilio: (177) - ¡no, no, !
- Consejera: (178) ¿qué características deben de tener?
- Emilio: (179) ... pues debo de llevar un método, ... ¿o cómo? ¿características de qué? ...
- Consejera: (180) ¿qué características? ¿YO te recibo tu trabajo y ya con eso tienes una buena calificación?
- Emilio: (181) ¡ah, no!
- Consejera: (182) = ¡ajá! ¿entonces?
- Emilio: (183) ¡no! pues que yo salga, :que observe, que investigue ¡ajá! como llevar un método, ¿no?
- Consejera: (184) = MHUM, defíneme ese método.
- Emilio: (185) ...
- Consejera: (186) es que eres así ¡:cuas! ambiguo, ambiguo to[do
- Emilio: (187) [¡ajá!]
- Consejera: (188) pero no es nada. ¿a qué te refieres con método?
- Emilio: (189) & :eh / *no sé* / *creo que* primero me tengo que planear algo
- Consejera: (190) = mhum
- Emilio: (191) & :este conseguir los medios ...
- Consejera: (192) = mhum
- Emilio: (193) & :este pues ir al lugar adecuado par::a
- Consejera: (194) = mhum entonces realizar tus trabajos de investigación quiere decir
- Emilio: (195) = °xx° ¡ajá!
- Consejera: (196) acudir a las fuentes de información, ¿qué más?
- Emilio: (197) ... & :eh también experimentar, o sea realizar °xx° °xx° er ...
- Consejera: (198) = mhum
- Emilio: (199) & :y :este pues plantear algo, *no sé*, °xx° /

Apéndice G. Transcripción de la Tercera Sesión Masculina

- Consejera: (1) ¿cómo te has desempeñado en la universidad? lo mismo también, ¿cuándo es que tienes mejores resultados? ¿cuándo no? ¿cuáles son las razones que tú das? ¿cuál es tu estilo de aprendizaje? reconocer cuáles estrategias tienes tú para maximizar la capacidad que tú tienes. pero también cuáles otros pueden hacerte suficiente ruido, como para no brillar. lo que tú podrías funcionar tanto como estudiante, como para adaptarte mejor a la carrera que a ti te interesa. *bueno*, ahorita lo revisamos / mhum ¿qué otro tipo / :de habilidades tienes que pu / que podrían en un momento dado complementar tu decisión de la carrera pero también tu opción como, como persona, ¿si?
- Emilio: (2)
- Consejera: (3) ¿qué persona quieres ser? ¿y con qué herramientas cuentas a partir :del / del aprendizaje...¿y cuáles son los planes que sin querer no se pudieron realizar en la infancia? pero que se pueden retomar perfectamente ahorita. a pesar de que hay suficiente años de diferencia y :que / aunque en este ejercicio te mencionan, en este momento cuando lo realizaste, :se estaba imaginando que no había ninguna limitación, que quizá a/ ahora la haya. pero ya que lo revisamos, veámos que si puede ser viable esto lo que tú consideraste como un “podría ser”, ¿no?
- Emilio: (4)
- Consejera: (5) ahora si tenemos más posibilidades :de / de entrar más de lleno orientación vocacional porque ya tienes más herramientas de conocimiento de tú, para saber “de estas, de mis características, ahora las evalúo en base hacia lo que se refieren para cada carrera tanto de habilidades como de intereses; como de características de personalidad; de antecedentes académicos, condiciones de trabajo, y condiciones de salud”. + todos esos elementos, que combinados te pueden llevar a un X resultado en cuanto a carrera. ahorita te explico eso. pues ahora vamos a ver en cuanto a tiempo si es posible / ::este / esas metas que tú mencionas que hay °xx° °xx°. entonces te voy a decir / algunos / mhum valores que son universales que le han permitido al ser humano existir, / y avanzar en cuanto a especie. no tienen ningún orden :ni nada.
- Emilio: (6) °xx° °xx°

- Consejera: (7) se llegó a este consenso ::a / a través de varios estudiosos del ser humano como antropólogos, sociólogos, ::eh / educadores, por supuesto, psicólogos, médicos y demás. un valor social, si quieres nada más, anotarlo y ahorita te lo explico sencillamente. el valor social, ellos mencionan que es aquéllas / aquella capacidad que tiene el ser humano de per^oxx^o / mhum estar :er relacionado con / con su ambiente, pero sin que esa relación con los demás le involucre mucho tiempo, sino simplemente ser un ser sociable, ¿OK?
- Emilio: (8) = OK
- Consejera: (9) entonces sería número uno, :el valor social, ¿no?
- Emilio: (10)
- Consejera: (11) el otro es el valor afectivo (I)
- Emilio: (12) = mhum
- Consejera: (13) y en este valor afectivo si está involucrado el tiempo, es decir, a determinadas personas, por ^oxx^o / si cuido de mis relaciones con ellas, porque ya son parte más que de mantenerte comunicado, ¿si?
- Emilio: (14)
- Consejera: (15) ya son parte de la persona misma. un valor intelectual que son todas aquellas actividades que realiza el ser humano para incrementar su intelecto. no se refieren ellos a estudios, ni nada por el estilo.
- Emilio: (16) = mhum
- Consejera: (17) simplemente, todas aquellas actividades que puedan en ^oxx^o / entrar ése / sobre todo en incrementar tu / tu inteligencia. un valor físico y que en ese valor físico entran las actividades que tengan que ver con el desarrollo y el cuidado :de / de la salud del cuerpo humano, que si haces ejercicio, que si cuidas tu alimentación, que si asistes al médico, que aseo personal, X *bueno*, mhum un valor / :ah espiritual. ellos consideran que todo ser humano requiere atender su espíritu sin comprometerse con ninguna religión, sin hablar de ninguna que es especial ni que es la mejor, punto.
- Emilio: (18) = mhum
- Consejera: (19) ¿qué más nos falta? :y el último / a ver si tú das con él. / es ésa / ellos consideran que esta / esta última que yo voy a mencionar es la capacidad que realmente hace la diferencia entre otros seres vivos y el ser humano ¿cuál podrá ser? ya la inteligencia ya la mencionamos de alguna manera, los sentimientos.

- ¿cuál crees que podría ser?
- Emilio: (20)
- Consejera: (21) ¿qué capacidad si no tienen los otros / cualquier otro ser vivo?
- Emilio: (22) la de expresar, la de la lengua.
- Consejera: (23) & :ah está ahí el / el valor social, el afectivo,
- Emilio: (24) = mhum
- Consejera: (25) también el valor espiritual
- Emilio: (26) ¿y hace la diferencia entre seres humanos y otros seres vivos?
- Consejera: (27) sí, desde amibas a animales, cualquier otro.
- Emilio: (28) = mhum
- Consejera: (29) ¿te gustan los animales, Emilio?
- Emilio: (30) ¡sí!
- Consejera: (31) :dime el nombre de cualquiera
- Emilio: (32) ¿de un animal?
- Consejera: (33) ¡sí! ¡sí!
- Emilio: (34) un gorila °xx°
- Consejera: (35) // + un gorila. ¿cuáles podría ser las peores condiciones en que se encuentra?
- Emilio: (36) ¿las peores?
- Consejera: (37) = mhum
- Emilio: (38) ¿físicas :o de todo? ... / :Este *no sé* ... ¿las peores?
- Consejera: (39) una situación deplorable para ti, ¿cuál podría ser?
- Emilio: (40) estar en un zoológico
- Consejera: (41) ¿en un zoológico? ¿tú crees que un gorila podría planear, evaluar, y analizar cuáles son las causas por / las cuales llegó ahí y var°xx° / ver como podría transformar er su entorno para modificarlo y entonces decir “el próximo año yo ya no tengo que estar aquí, yo ya debo estar” ¿en qué condiciones podrían ser ahora las óptimas para morir?
- Emilio: (42) ¿:no? ¿o si? pero tal vez no las pueda expresar
- Consejera: (43) y no las pueda llevar a cabo, ¡ajá!
- Emilio: (44) pues no tiene los medios, con el medio físico podría levantar una jaula
- Consejera: (45) = mhum

- y también aún cuando estuviera encerrado no tiene la forma de
- Emilio: (46) = ¡ajá!
- Consejera: (47) de un mecanismo y escapar, ¿no?
- Emilio: (48) =¡ajá!
- Consejera: (49) la otra capacidad o valor es la de planeación. el ser humano es el único que puede evaluar
- Emilio: (50) = mhum
- Consejera: (51) cosa que el / °xx° °xx° evaluar todo lo que he hecho me sirve y que no y cómo hago para transformar las cosas, es decir, hacer uso de mi capacidad de pensar, para discernir cómo puedo modificar mi medio y mi persona y transformarla y resolver problemas; que después de todo esa es la inteligencia. no acumular un mar de conocimientos
- Emilio: (52) = pues sí, sino esos que tengo ahí para qué me sirven, ¿OK?
- Consejera: (53) ¿para qué puedo hacer uso de? a esa escala, a esos valores ponles un número. ¿cuál consideras que es el primero? ¿cuál después? y así.
- Emilio: (54) mhum
- Consejera: (55) ¿qué debiera ser primero?
- Emilio: (56) el espiritual
- Consejera: (57) ¿el segundo?
- Emilio: (58) el intelectual
- Consejera: (59) = ¡ajá!
- Emilio: (60) luego la planeación
- Consejera: (61) = ¡ajá!
- Emilio: (62) luego el afectivo
- Consejera: (63) = mhum
- Emilio: (64) el físico y el social
- Consejera: (65) OK. ahora vamos a ver eso que tú consideras que debiera ser
- Emilio: (66) = ¡ajá!
- Consejera: (67) vamos a revisar según los planes que tú hiciste de tus metas y de tus estrategias. a ver que orden le diste tú aquí.
- Emilio: (68)

- Consejera: (69) a ver revisa ¿cuáles valores dejaste fuera, por desarrollar o a cuál te fuiste un orden diferente, checa. el uno sería el intelectual, ¿no?
- Emilio: (70) sí, °xx°
- Consejera: (71) ¿y tú qué lugar le pusiste?
- Emilio: (72) dos
- Consejera: (73) luego el dos, el afectivo ¿qué lugar ocupa?
- Emilio: (74) °xx° ¿aquí en éste?
- Consejera: (75) = mhum
- Emilio: (76) y yo lo había puesto como
- Consejera: (77) // ¿qué lugar tiene el tres?
- Emilio (78) tercero
- Consejera: (79) ¿y acá?
- Emilio: (80) el cuarto ... = aja´
- Consejera: (81) y luego :hay otro
- Emilio: (82) ... :este
- Consejera: (83) el físico
- Emilio: (84) el físico es el dos
- Consejera: (85) ¿y acá?
- Emilio: (85) aquí está :en el quinto
- Consejera: (87) = mhum ¿cuáles valores dejaste fuera? ¿cuáles no incluiste en tu proyecto de vida?
- Emilio (88) ... °xx° er podría ser el de ser un ser sociable
- Consejera: (89) = ¡ajá!
- Emilio (90) el de la planeación ...
- Consejera: (91) = ¡ajá!
- Emilio (92) =¡ajá! esos dos ... y el espiritual no, ése no.
- Consejera (93) y el espiritual que sería el número uno en tu ideal. la idea de este ejercicio emilio es que tú veas, “éste es mi proyecto de vida, pero yo también me estoy dando cuenta de que tengo estas capacidades como ser humano, todas estas potencialidades. es mi proyecto de vida, desarrollarlo hasta °xx° o con este proyecto de vida que yo hice es suficiente. esa persona me satisface para mí o yo le hago modificaciones”. ya sea que lo cambies de lugar o le agregues otras

metas. ésa es la idea de esto.

Emilio: (94) =OK.

Consejera: (95) ¿OK?

Emilio: (96) =¡ajá!

¹ Esta cita y las subsecuentes ha sido traducidas por la sustentante de este estudio.

² Traducción por la sustentante de este trabajo.

³ Estos marcadores pueden ser traducidos de varias maneras al español tomando en cuenta el contexto, el tópico, la función sintáctica y la variación que los participantes utilizan. Por ejemplo, 'I think' puede ser traducido como 'yo creo', 'yo pienso' y 'creo que'.

⁴ Algunos ejemplos han sido modificados por razones de espacio